OŚWIATA I WYCHOWANIE
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
REDAKTOR: HUGO KAUFMAN
ROK VII LUTY 1935 R. ZESZYT 2

ZE SPOSTRZEŻEŃ NAD REALIZACJĄ NOWEGO PROGRAMU.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE W I KLASIE GIMNAZJALNEJ.

I.

Roczna obserwacja wykazała w szkołach męskich, że należycie przez nauczyciela dobrany materjał nauczania może być zrealizowany z dobrymi wynikami, jednakże tylko w odpowiednich warunkach pracy, do których należą: 1) odpowiednio pomieszczona, celowo urządzona i dobrze wyposażona pracownia, posiadająca zapasy materjałów wyrobowych oraz środki pomocnicze niezbędne przy realizacji programu (obrazy, tablice i t. p.), 2) należycie przygotowani nauczyciele, którzy mają ten program realizować. Gdyby rzeczywistość odpowiadała powyższym warunkom, to program byłby realny w całej rozciągłości. Jednak założenia te w praktyce nie wszędzie zostały wykonane.

Rzeczywistość stwarza poza tem różne okoliczności, które nieraz utrudniają realizowanie programu. Do takich, oprócz spraw wyżej wymienionych, należy w wielu wypadkach strata lekcyj wskutek różnych odczytów, poranków, obchodów i przedstawień, które zazwyczaj odbywają się na ostatnich godzinach, kiedy właśnie przypadają lekcje zajęć praktycznych. Poprawa tego stanu w znacznej mierze zależy od rzetelnych wysiłków dyrekcyj szkół.

Obserwacje pouczyły, że nauczycielstwo nie zawsze umie się wyzwolić z pod wpływu metody szwedzkiej, polegającej głównie na odrabianiu gotowych modeli, za mało uwzględnia indywidualne zainteresowania młodzieży i opracowywanie samodzielnych tematów, stosując przeważnie pracę frontem jednolitym. Przy pracy uczniów niezawsze zwraca się uwagę na celową konstrukcję przedmiotu, przez co toleruje się partactwo, nieraz zezwala się na wykonywanie prac bez rysunków i kart roboczych. Gdzieniegdzie nie wprowadzono zupełnie obliczania kosztów wyprodukowania

przedmiotów, a przecież program wyraźnie zaleca, aby je od czasu do czasu stosować. Za mało posługują się nauczyciele środkami pomocniczemi, jak pokazem złączy, kolekcjami materjałów, literaturą techniczną i t. p. Często brak jest odpowiednich pomieszczeń na przechowywanie materjałów wyrobowych i niewykończonych prac uczniów, co stwarza trudne warunki dla ładu i porządku w pracowniach. Korelacja, nawet tam, gdzie nasuwaćby się mogła w sposób naturalny, szwankuje z powodu braku należytego porozumienia odpowiednich nauczycieli.

Techniki dodatkowe mają te tylko zastosowania, które są konieczne przy pracach wykonywanych z drzewa. Na prace tego rodzaju jak: globusy, kompasy, aneroidy i t. p., godzin lekcyjnych stanowczo brakuje. Prace te można wykonywać jedynie na zajęciach ochotniczych, o ile one leżą w sferze zainteresowań uczniów. Zmuszanie uczniów do wykonywania przedmiotów nie budzących ich zainteresowań na zajęciach ochotniczych jest niewskazane, a nawet szkodliwe, ze względu na łatwość zniechęcenia młodzieży do pracy. Dotychczasowe doświadczenia wykazały, że zajęcia ochotnicze znakomicie spełniają swe zadanie, ale tylko wtedy, gdy młodzież ma zupełną swobodę w wyborze prac. Należy je otoczyć specjalną opieką, gdyż spontaniczne zainteresowanie młodzieży przedmiotem, może się stać poważnym czynnikiem wychowawczym, jak również narzędziem zbliżenia uczniów i nauczyciela.

Reasumując powyższe uwagi, stwierdzić należy, że konieczne jest przyśpieszenie wyposażenia zakładów w kompletne pracownie, potrzebne do realizacji programu, zaopatrzenie pracowni w bibljoteczki podręczne, środki pomocnicze oraz materjały wyrobowe i przestrzeganie dwugodzinnych lekcyj. Postulaty te odnoszą się przedewszystkiem do szkół prywatnych niedoceniających znaczenia, jakie program przypisuje zajęciom praktycznym, a z pośród szkół państwowych w szczególności do tych szkół dawnego typu klasycznego, które nie zdążyły jeszcze dostosować się w tej dziedzinie do nowych wymagań.

Aby wyczerpać już sprawę niedociągnięć, wspomnieć jeszcze trzeba, że mimo wyraźnych zaleceń programu nie wszędzie dzielono klasę na grupy, co powinno następować już przy trzydziestu uczniach w klasie.

Pomimo spotykanych w niejednej szkole błędów oraz nieraz nieodpowiednich warunków pracy, nowy program był realizowany przez nauczycielstwo w wielu szkołach z dużem zainteresowaniem i wysiłkiem, czego najlepszym dowodem jest tegoroczny stan pracy, który po zeszłorocznem doświadczeniu jest o wiele korzystniejszy.

Wpłynęło na to większe doświadczenie nauczycieli, a następnie pewna poprawa warunków pracy. W szeregu szkół polepszyło się wyposażenie pracowni. Postąpiło naprzód praktyczne zrozumienie nowych programów, do czego między innemi przyczyniły się w dużym stopniu wakacyjne kursy i praca ognisk metodycznych.

Program szkół żeńskich różni się zasadniczo od programu szkół męskich. Ta zasadnicza różnica występuje w tem, że chłopców obowiązuje tylko zapoznanie się z techniką drewna, a u dziewcząt występują dwie techniki: szycie jako technika podstawowa i roboty z deszczyny lub klejonki, jako technika dodatkowa, na którą poświęca się 1/3 godzin w ciągu roku szkolnego.

Nauczycielki z realizacją programu radziły sobie różnie, zależnie od warunków szkoły i jej wyposażenia.

Wprowadzenie do nauki szycia gotowych form wywołało z początku pewną niechęć u nauczycielek; uważano, że przez wprowadzenie tych wskazań programu, uczennice pracować będą mechanicznie bez zrozumienia sposobu powstania formy.

W ciągu pierwszego półrocza praca ta nie dawała jeszcze pożądanych rezultatów — nauczycielki z niewiarą i bez odpowiedniego przygotowania wprowadzały t. zw. „szablon", jednakże już w drugiem półroczu przekonały się o wartości posługiwania się gotowemi formami. Pomogły w tem bardzo rejonowe konferencje ogniskowe i kursy programowe. Przez usunięcie z programu rysowania kroju i żmudnego konstruowania form uniknęło się przeładowania umysłu cyframi i formułkami, co pozwoliło uniknąć balastu, z którego nigdy uczennice nie korzystały w życiu.

Dawniej uczennica przed przystąpieniem np. do uszycia koszuli nocnej kimonowej musiała sama zbudować formę na podstawie wykresów — według wymiarów średnich — potem drugą robiła według wymiarów osobistych i dopiero przystępowała do krojenia z materjału i szycia koszuli. Najczęściej około 6 — 8 godzin traciła na przygotowanie formy. Wobec czego z miejsca należało śpieszyć się, aby można było zrealizować program, który podawał obowiązkowe tematy do wykonania.

Pomysłowość uczennicy przy tej metodzie pracy była pominięta i nierozwijana.

W myśl nowego programu nauczycielka musiała skierować wysiłek uczennicy w innym kierunku. Sporo czasu upłynęło i wiele było niedociągnięć przy pierwszej pracy, opartej na już gotowej formie. Nauczycielka musiała się wczuć w intencje programu, przetrawić go i znaleźć sobie odpowiednią metodę pracy. Program wymaga żywej aktywności ucznia i samodzielnej pracy, trudno to było pogodzić z gotową formą — szablonem.

Lekcja przeprowadzona zgodnie z nowym programem tak się obecnie w większości szkół przedstawia (co jednak wcale nie wyklucza innych rodzajów dobrego wykonania programu): nauczycielka daje gotowe formy podstawowe, np. kimono, omawia zasady formy kimona. Uczennice w dyskusji podają potrzebne wymiary do skontrolowania formy, dochodzą do sposobu zmniejszania lub powiększania tejże. Samodzielnie dostosowują ją do swoich wymiarów, przyczem zapoznają się ze sposobem zdejmo-

 wania wymiarów z figury. Po dostosowaniu formy do wymiarów osobistych (2 godz.), zastanawiają się uczennice, co może być wykonane na podstawie powyższej formy: koszule nocne, bluzki, szlafroczki czy też sukienki letnie dla uczennicy lub młodszego rodzeństwa.

Dziewczęta wybierają dowolny przedmiot, zależnie od swych potrzeb, i wszystkie przystępują do zaprojektowania obranego przez siebie przedmiotu w dowolnym modelu (fasonie). W ten sposób wyrabia nauczycielka pomysłowość uczennicy, rozwija twórczość umysłu i rozszerza pogląd na te rzeczy.

Uczennice mniej pomysłowe posługują się czasopismami mód, przyczem wszystkie zapoznają się ze sposobem korzystania z tablic kroju zamieszczanych w czasopismach.

Ten sposób pracy indywidualnej wymaga wielkiego wysiłku ze strony nauczycielki i doskonałej znajomości zawodu, ale daje świetne rezultaty. W kilku szkołach stosowano jeszcze dawne metody, jeszcze narzucano jednakowy model całej klasie, tam jednak tempo pracy było znacznie wolniejsze i wyniki gorsze.

Najwięcej zastrzeżeń budziło w pewnych wypadkach zdobienie wykonanych robót z zakresu szycia. Nauczycielki nieraz nie umieją tych spraw odpowiednio ujmować. Pokutują jeszcze ciągle żmudne i nieraz bardzo brzydkie hafty o wzorach naturalistycznych, niezgodne w dzisiejszemi założeniami zdobnictwa. W wielu wypadkach spotykałam zupełnie fałszywe ujmowanie regjonalizmu (w środowiskach małych, bardziej oddalonych od większych miast). Nauczycielki pozwalały na przetwarzanie motywów ludowych i na układanie z nich ozdób na serwetki, bluzki i t. p. Motywy te ulegały zupełnemu zniekształceniu, traciły swój właściwy charakter i styl. Nic dziwnego, dziecko miejskie nie jest zdolne tworzyć w duchu sztuki ludowej, której nie zna; zmieniając motyw ludowy według swojego pomysłu, niszczy go. W razie wprowadzenia sztuki ludowej należy tedy w tych warunkach ograniczyć się do wiernego kopjowania motywów ludowych we właściwym materjale.

Często spotykałam w pracowniach zajęć praktycznych lub świetlicach przenoszenie motywów z jednej techniki na drugą, np. motywy haftów na ściany lub motywy rzeźbione w drzewie, a naśladujące ściegi hafciarskie. Dowodzi to zupełnego niezrozumienia techniki i tworzywa.

Trzeba tu jednak stwierdzić, że mamy poważną ilość nauczycielek, które bardzo ładnie pracę tę ujmują, umieją odpowiednio dziewczynki poprowadzić i wskazać, jak należy sprawy zdobin obecnie traktować. Uczennice tych szkół wiedzą, że ozdoba musi godzić się z przeznaczeniem przedmiotu, oraz że materjał narzuca technikę, która daje elementy zdobnicze właściwe tylko temu materjałowi.

Nowy program zaleca stosowanie podstawowych ściegów zdobniczych przy wykańczaniu bielizny i przedmiotów wykonywanych.

Z wielką radością przyjęły nauczycielki zmianę w programie tematów obowiązkowych na orjentacyjne przykłady. Pozwala to na indywidualne ujmowanie pracy uczennicy, na realizowanie jej potrzeb i zainteresowań, a co najważniejsza, na uwzględnianie przygotowania z dziedziny szycia.

Stwierdzić należy, że nauczycielki włożyły bardzo wiele zapału i sił w jak najlepsze zrealizowanie programu. Stworzyły cały szereg pomocy naukowych, ułatwiających zapoznanie uczennic z materjałem naukowym.

Bardzo wiele trudności napotkały nauczycielki przy realizowaniu programu z zakresu techniki dodatkowej. Źródłem tych trudności były złe warunki materjalne szkół, a co za tem idzie brak odpowiednich wyposażeń pracowni w urządzenia i narzędzia, a także brak jakiegokolwiek przygotowania uczenic, wyniesionego ze szkoły powszechnej.

Niektóre nauczycielki nie przy wszystkich pracach stosowały rysunki robocze i jest to słuszne, gdyż przy pracach zespołowych potrzebny jest tylko 1 rysunek dla zespołu, a przy pracy seryjnej (system fabryczny) jeden dla całej klasy.

Karty robocze i kalkulacja nie zostały jeszcze wszędzie w szkołach wprowadzone, dopiero w drugiem półroczu nauczycielki zaczęły je wprowadzać, uznając ich potrzebę.

Bardzo wiele trudności miały jeszcze nauczycielki z rozkładem materjału, który zaledwie w kilku wypadkach był dobrze rozplanowany i przemyślany.

Spotykało się plan bardzo ogólny w 2 —4 zdaniach zamknięty, a zawierający materjał naukowy całego roku.

Bywało też i odwrotnie: Istniał plan pracy z podziałem na okresy, miesiące i tygodnie, z podaniem zgóry tematów, plan nieuwzględniający żadnych odchyleń, czyli najzupełniej sztywny.

Bardzo często nie wpisywano wogóle rozkładu materjału, uważając, że jest to niepotrzebne.

Te nauczycielki, które program nowy dobrze przestudjowały, umiały pogodzić wymagania programu z potrzebą ułożenia planu pracy, licząc się również z zainteresowaniem uczniów.

Materjał, podany w programie nowym, część nauczycielstwa podzieliła w ten sposób, że na technikę podstawową wypadło ⅔ godzin, na technikę dodatkową ⅓ godzin lekcyjnych. Zależnie od warunków szkoły i urządzenia pracowni był rozplanowany materjał. W szkole, gdzie nauczycielka miała dobre warunki pracy i pracownię odpowiednio wyposażoną, rozkładała materjał w ten sposób, że po dwóch lekcjach szycia dawała jedną techniki dodatkowej. W planie pracy podawała tylko zagadnienia, które chciała wprowadzić, bez tematów, ponieważ te zależne są od potrzeb uczennic. Po zgłoszeniu tematów wpisywała je w rubrykę „uwagi". Rozkład materjału robiony był tylko na okresy, co uważać trzeba za zupełnie słuszne ze względu na specjalny charakter zajęć praktycznych.

Nastawienie nauczycielstwa wobec nowego programu jest bardzo dodatnie, czego dowodem są zajęcia ochotnicze, prowadzone w 75% szkół. Nauczycielstwo prowadzi je bezinteresownie. Frekwencja na tych zajęciach była bardzo liczna. W szkołach, gdzie nieuwzględniano w lekcjach obowiązkowych zainteresowania uczniów, trudno było zorganizować zajęcia ochotnicze pomimo dobrej woli nauczyciela. M. V.

ĆWICZENIA CIELESNE W I KLASIE GIMNAZJALNEJ.

Spostrzeżenia, zebrane w przeciągu jednego roku na temat realizacji programu ćwiczeń cielesnych, który zaczął wchodzić w życie z rokiem szkolnym 1933/34, obejmując stopniowo klasy nowego gimnazjum, pozwalają już wprawdzie na wyciągnięcie pewnych pozytywnych wniosków, atoli trzeba liczyć się z tem, że ten okres czasu jest niewystarczający, by orzeczenie mogło być ścisłe i bez zastrzeżeń wyczerpujące.

Mówiąc o realizacji programu, należy oddzielnie traktować wszystkie działy ćwiczeń cielesnych, które — jakkolwiek stanowią jedną całość — jednak wymagają istnienia bardzo różnych warunków, zarówno co do miejsca, gdzie mogą się odbywać, jak i co do środków pomocniczych, niemniej również uzależnione są od różnorodnego przygotowania nauczycieli. A zatem o ćwiczeniach gimnastycznych, prowadzonych w salach, można powiedzieć, że zostały zrealizowane niemal w zupełności. Dość szczegółowy materjał, zawarty w programie, uporządkował pracę nauczycieli, którzy, o ile zapoznali się solidnie z treścią programu, mogli opracowywać dokładny plan pracy i, stopniując ćwiczenia, osiągać wskazane przez program wyniki. Tylko gdzieniegdzie przeszkodą w dojściu do celu były zbyt małe dla liczniejszej grupy ćwiczących, lub nieodpowiednio urządzone i niedość wyposażone sale (np. brak przyrządów do zwisów, skoków i ćwiczeń równoważnych). Gdzie atoli nauczyciel sam miał wymagany poziom wiadomości i posiadał dostatecznie zaopatrzoną salę, tam program ćwiczeń gimnastycznych był realizowany całkowicie, nawet z uwzględnieniem podziału młodzieży na grupy silniejsze i słabsze.

Drugim, niezmierne ważnym postulatem programu, który został również zrealizowany, jest należyte wyzyskanie otwartych terenów dla celów ruchowych. Do późnej jesieni i od wczesnej wiosny młodzież odbywała ćwiczenia na boiskach; liczba lodowisk bardzo znacznie wzrosła, a uczeń czy uczennica nie posiadająca swych łyżew. należy dziś do rzadkości. Tę. tak doniosłą zdobycz dla zdrowia młodzieży. zawdzięcza się więc programowi, który położył wielki nacisk na ćwiczenia boiskowe. Realizacja gier drużynowych i wszelkich ćwiczeń boiskowych w porach ciepłych, a ślizgawki w zimie, nie natrafiała na większe przeszkody i znaczny procent szkół osiągnął w tej dziedzinie wyniki zupełnie zadowalające.

Znacznie gorzej przedstawia się realizacja innych sportów, a nawet tych, na które program kładzie wyraźny nacisk, a więc pływania i nar-

ciarstwa. Te dwa sporty, chociaż niewątpliwie bardzo się rozpowszechniają, nigdzie — z wyjątkiem miejscowości, posiadających specjalnie dogodne warunki naturalne do ich rozwoju — nie zajęły należnego im miejsca, nigdzie też nie zostały przyswojone przez ogół młodzieży pierwszej klasy. Główną przyczyną tego jest brak naturalnvch warunków terenowych, zbyt drogi sprzęt, który musi posiadać młodzież lub szkoła, oraz brak odpowiedniej organizacji przy wielkich grupach młodzieży. Pomimo jednak, że warunki pracy sportowej w szkole nie są jeszcze normalne, to i w tej dziedzinie młodzież posuwa się naprzód, uprawiając coraz więcej sportów, a zwłaszcza wykazując wybitne zamiłowanie do sportów wodnych i zimowych.

Duże trudności ujawniły się w realizowaniu ćwiczeń i gier polowych. Przedewszystkiem pochodzi to stąd, że ogół nauczycieli wychowania fizycznego nie mógł się jeszcze do tej pory dostatecznie przygotować, powtóre — że ćwiczenia te wymagają odpowiednich i bezpiecznych terenów, o które szczególnie w dużych miastach bardzo jest trudno, lub są bardzo odległe, wreszcie — że dla korzystnej pracy przy zbyt wielkich grupach młodzieży konieczną się staje organizacja, wymagająca współdziałania, a więc odpowiedniego wyrobienia młodzieży. Ten dział programu był całkowicie lub po większej części realizowany tylko tam, gdzie nauczyciel miał wyszkolenie harcerskie, oraz, gdzie przy wycieczkach innego typu udawało się przeprowadzanie rzeczonych ćwiczeń. W miastach mniejszych naturalne warunki do realizowania tego zadania są, rzecz prosta, oapowiedniejsze, tam więc i rezultaty są o wiele lepsze, gorzej zaś to się przedstawia w Warszawie i innych dużych ośrodkach.

Jednym z nowych punktów, który w ubiegłym roku szkolnym zaczęto realizować, są ćwiczenia dziesięciominutowe, t. zw. przedlekcyjne (lub w razie potrzeby międzylekcyjne). W założeniu swem bardzo słuszne i mające wielkie znaczenie zdrowotne natrafiają jednak w realizacji na pewne trudności. W miesiącach ciepłych, a nawet chłodnych, lecz pogodnych, te szkoły, które posiadają własne boiska, odbywały te ćwiczenia na otwartym terenie, najczęściej pod komendą samego nauczyciela lub pod jego nadzorem. Wtedy ćwiczenia te, o ile były dobrze wyuczone i dopilnowane, przynosiły korzyść pożądaną. Jednak wymieniony wyżej sposób przeprowadzania ćwiczeń przedlekcyjnych nie mógł mieć zastosowania we wszystkich szkołach i przez cały rok szkolny. Ćwiczenia, wykonywane na korytarzach widnych, szerokich i utrzymanych higjenicznie, spełniały jeszcze swe zadanie naczelne, ale w dość licznych wypadkach musiały się one odbywać w korytarzach wąskich, sztucznie oświetlanych, lub nawet w klasach pomiędzy ławkami. Niekiedy trudność w dobrem realizowaniu tych ćwiczeń stwarzali nawet nauczyciele przez nieumiejętne dobieranie ruchów, które wypadały źle z powodu skrępowania mundurowemi kurtkami u młodzieży męskiej, a wielowarstwowem ubraniem u dziewcząt.

Program ćwiczeń cielesnych wprowadził do szkoły rozliczny i bardzo bogaty materjał. Niektóre jego działy nigdy nie były wypróbowywane przedtem przez większość szkół polskich trudno więc było się spodziewać, by rok pierwszy stosowania programu przyniósł doskonałe wyniki. To, co zdołano uczynić, jakkolwiek nie stanowi jeszcze całkowitej pełni programu, jest poważnym dorobkiem, zwłaszcza, jeśli się zważy, iż warunki pracy naogół mało się zmieniły i w szybkiem tempie udoskonalić się nie dadzą.

Obok tego, jako wynik realizacji programu, bezsprzecznie cennym przejawem jest powszechny wzrost zrozumienia potrzeby i ważności ćwiczeń cielesnych. Przedmiot ten w dobrych szkołach zrównał się całkowicie z innemi przedmiotami, wchodzącemi w całokształt wychowania i nauczania młodzieży.

H. O.

WYTYCZNE PROGRAMOWE DLA SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO.

W dalszym ciągu prac, związanych z reformą szkolnictwa zawodowego, zostały opracowane i wydane „Wytyczne dla autorów programów szkół przysposobienia rolniczego". Jest to zapoczątkowanie prac programowych w dziale szkół rolniczych, obejmującym kształcenie zawodowe najliczniejszej grupy ludności naszego kraju. Przystąpiono więc do zagadnienia o pierwszorzędnem znaczeniu, którego pomyślne rozwiązanie może mieć w przyszłości doniosłe skutki dla podniesienia polskiego rolnictwa.

Podstawę organizacyjną szkół przysposobienia rolniczego tworzą: ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa oraz rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego.

Zadaniem tych szkół, zgodnie z rozporządzeniem [1]), jest danie młodzieży włościańskiej podstawowych praktycznych wiadomości, potrzebnych do pracy w gospodarstwach rolnych włościańskich. Będą to szkoły męskie jednoroczne, nie przeprowadzające specjalizacji, natomiast ściśle dostosowane do regjonalnych warunków przyrodniczych i gospodarczych. Podbudową programową szkół przysposobienia rolniczego będzie I szczebel programowy szkoły powszechnej. Od kandydatów do nich będzie się wymagać ukończenia szkoły powszechnej I-go stopnia, 2-letniej praktyki zawodowej, a ze względu na występujące w czasie nauki prace fizyczne, związane z wykonywaniem zajęć praktycznych — wieku od 17 do 24 lat i odpowiedniego rozwoju fizycznego. Wysoki wiek kandydatów wiąże się też z charakterem i różnorodnością zagadnień, jakie występują w rolnictwie, wymagających dojrzałości umysłowej. Uczniowie szkół przysposobienia rolniczego będą zamieszkiwać przez cały czas nauki w internatach szkolnych. Jako ośrodek nauczania przyjęto gospodarstwo włościańskie, a więc realny warsztat pracy, z którego wyszli i do którego wrócą uczniowie tej szkoły, jednocześnie zaś będą „zorganizowane przy samych szkołach dla celów praktycznego szkolenia uczniów szkolne gospodarstwa rolne", co winno zapewnić możliwość jak najbardziej praktycznego ujęcia nauki. Podstawę programową tworzy praktyczna nauka z zakresu poszczególnych działów gospodarstwa rolnego oraz jego organizacji. Ponadto program przewiduje poznanie życia wsi i jego elementów organizacyjnych. Wreszcie w skład programu wchodzić będą wiadomości zawodowe, ściśle związane oraz bezpośrednio nie związane z zawodem.

Opierając się na wyszczególnionych wyżej zasadach podano w „Wytycznych" szereg wyjaśnień oraz rozwinięto zasadnicze myśli i szczegóły organizacyjne.

---

[1]) Por. „Oświata i Wychowanie", zesz. 1—2, 1934, str. 14.

Szkoła przysposobienia rolniczego będzie spełniać swe zadania przez nauczanie i wychowanie. Nauczanie ma być ujęte, jak już poprzednio wspomniano, wybitnie praktycznie, będzie ono przytem obejmować oprócz przygotowania ściśle zawodowego, również, w odpowiednim zakresie, wykształcenie ogólne, mające szczególne znaczenie dla kultury życia wiejskiego.

Całokształt nauki zawodowej będzie obejmować zajęcia praktyczne uczniów w gospodarstwie oraz przedmioty zawodowe i ściśle związane z zawodem. Nauka ta ma na celu zapoznanie uczniów z zasadami i przykładami prawidłowego organizowania i prowadzenia gospodarstwa rolnego włościańskiego, z uwzględnieniem zagadnień handlowych, stale występujących w tego rodzaju gospodarstwach, oraz nauczenie ich, a nawet w pewnym zakresie usprawnienie w zakresie prawidłowego i świadomego wykonywania wszelkich robót i czynności gospodarskich. Charakterystyczną rzeczą jest, iż jako teren zajęć praktycznych wskazane są w „Wytycznych", oprócz gospodarstwa szkolnego, również gospodarstwa okoliczne, co dowodzi stałej tendencji do opierania praktycznego nauczania o realne warsztaty pracy.

Wykształcenie ogólne ma pozostawać w ścisłym związku z kulturą życia wiejskiego, rozszerzać wiadomości młodzieży nabyte w szkole powszechnej, kształcić jej uczucia obywatelskie, oraz rozszerzać kręgi zainteresowań zawodowych i ogólnych. Ujęto to w „Wytycznych" w następującem zdaniu: „Program i organizacja wychowania zmierzać będzie do wychowania młodzieży na rolników—obywateli, świadomych swych obowiązków wobec społeczeństwa i państwa, którzyby powrócili po ukończeniu szkoły do swych gospodarstw i oddziaływali, przedewszystkiem przykładem realnej pracy i umiejętnego gospodarowania, na środowisko wiejskie"; ponadto szkoły przysposobienia będą dążyły do tego, aby „młodzież umiłowała pracę w swojem gospodarstwie i środowisku wiejskiem, oraz stała się czynnym członkiem społeczności wiejskiej".

Aby szkoła przysposobienia rolniczego mogła to osiągnąć, „Wytyczne" wskazują, że ma być ona związana z regjonem, dla którego będzie kształcić młodzież, i że powinna przewidzieć w programie swojej pracy bezpośredni kontakt z miejscowem środowiskiem wiejskiem. Wymagania te stwarzają pewien program działalności pozaszkolnej i nie pozwalają na zbędne rozpraszanie sił nauczycieli. Program ten obejmuje opiekę nad najbliższemi sąsiedzkiemi gospodarstwami, opiekę nad wybranemi gospodarstwami absolwentów oraz pracę w organizacjach młodzieżowych przysposobienia rolniczego.

Jako tereny pracy szkoły przysposobienia rolniczego „Wytyczne" wskazują: szkolne gospodarstwo rolne, wybrane gospodarstwa okoliczne, uczelnię i internat.

Gospodarstwo szkolne ma spełniać różnorodne zadania, a mianowicie: być terenem praktycznego szkolenia młodzieży w zakresie organiza-

cji i prowadzenia gospodarstwa oraz w zakresie usprawnień zawodowych;
podtrzymywać fachowe wiadomości i usprawnienia nauczycieli oraz służyć jako przykład, mający oddziaływać na okolicę w zakresie prawidłowej gospodarki we wszystkich swych działach. Budynek szkolny ma ułatwiać nauczanie, nie może być jednak traktowany jako wyłączne miejsce nauki, dla której najodpowiedniejszym terenem, według „Wytycznych", jest gospodarstwo szkolne lub obce.

Podkreślone jest znaczenie wychowawcze internatu i jego rola w zakresie zżycia się i uspołecznienia młodzieży.

Grono nauczycielskie szkoły przysposobienia rolniczego ma się składać z kierownika szkoły oraz 2—3 fachowych nauczycieli. Do pomocy nauczycielom przy zajęciach praktycznych oraz dla opieki nad całością gospodarstwa ma być dodany pomocnik gospodarski, oprócz tego zaś, jako „trzon roboczy gospodarstwa", 2—3 płatnych praktykantów, wybranych z pośród absolwentów szkoły.

Szkoły przysposobienia rolniczego, mają być jednoklasowe, z liczbą uczniów nieprzekraczającą 35 osób i nauką trwającą od 15 stycznia do 15 grudnia. Godzina lekcyjna obliczona jest na 50 minut, przyczem przewidziane jest w razie potrzeby łączenie 2 godzin lekcyjnych w jednostkę lekcyjną.

Obszernie ujęty jest w „Wytycznych" rozdział dotyczący gospodarstwa szkolnego. Ma ono być zorganizowane racjonalnie z uwzględnieniem potrzeb regjonalnych oraz wymagań dydaktycznych. Dążenie do połączenia w gospodarstwie szkolnem cech normalnego, dobrze zorganizowanego i prowadzonego gospodarstwa włościańskiego, typowego dla danej okolicy, z cechami warsztatu nauki praktycznej, uwzględniającego potrzeby demonstracyjne i ćwiczeniowe, przewija się przez cały omawiany obecnie rozdział.

Tak więc budynki mają być budowane i urządzane tanio i celowo, z materjałów miejscowych, aby odpowiadały wymaganiom, stawianym zagrodzie włościańskiej, jednocześnie zaś winny one odpowiadać potrzebom szkolenia młodzieży. Podobnie inwentarze, żywy i martwy, mają być przystosowane do potrzeb gospodarstwa i jego opłacalności oraz zgromadzone w odpowiednio dużym komplecie, by nie występowały trudności w organizowaniu zajęć praktycznych. Inwentarz żywy ma się składać w zasadzie ze zwierząt ras ustalonych dla danego rejonu. W podobny sposób ujęta jest sprawa rozmiarów gospodarstwa szkolnego szkoły przysposobienia rolniczego, którego wielkość powinna być możliwie zbliżona do przeciętnego gospodarstwa włościańskiego w rejonie szkoły, nie przekraczając 30 ha ziemi rolnej. Gospodarstwo szkolne powinno, według „Wytycznych", dzięki dobremu postawieniu i prowadzeniu go, dawać rzeczywisty dochód, pomimo że względy dydaktyczne wywierają wpływ na jego organizację i kierunki produkcji.

 Organizacja poszczególnych działów i produkcyj gospodarstwa szkolnego ma uwzględniać ich łączność i wzajemną współzależność, dostosowywać produkcję do potrzeb gospodarstwa i rejonu oraz mieć na względzie propagowanie pewnych upraw czy hodowli.

Do zajęć praktycznych, poza pracą w wymienionym zakresie, będą należały również prace porządkowe i warsztatowe. Warsztaty szkolne mają być ujęte wyłącznie pod kątem potrzeb gospodarstwa i możliwości ich wykonania przez gospodarza nie będącego wykwalifikowanym rzemieślnikiem. Gospodarstwo szkolne ma się rozpadać dla celów dydaktycznych na 4 działy: produkcji roślinnej polowej, produkcji roślinnej ogrodowej, produkcji zwierzęcej i na dział ogólny.

Kierownikiem gospodarstwa szkolnego jest kierownik szkoły, kierownikami poszczególnych działów — nauczyciele. Kierownictwo dotyczy zarówno strony gospodarczej, jak i dydaktycznej.

Najemne siły robocze mogą być wprowadzane do gospodarstwa jedynie w razie potrzeby, przy prostych, masowych robotach, wymagających dłuższego przeciągu czasu.

Organizację pracy uczniów w gospodarstwie ujmują „Wytyczne" w sposób, który zapewne będzie dawał w przyszłości kierownictwom szkół dużą swobodę działania i możność dostosowywania się do każdorazowych warunków jej przeprowadzania. Jednocześnie będzie on zapewniał przejście przez każdego ucznia potrzebnych dla jego nauki zajęć, pomimo nierównomierności występowania i zmienności wielu prac w gospodarstwie. Powiedziane więc jest, że „praca uczniów w gospodarstwie odbywa się zbiorowo (całą klasą) w grupach, zespołach, i indywidualnie, zależnie od celów dydaktycznych, warunków przyrodniczych, możliwości organizacyjnych, potrzeby nabrania biegłości technicznej i t. p.". Jak widać więc, nie przewiduje się sztywnych grup, lecz łączenie uczniów w zespoły różnej wielkości, a nawet prace wykonywane indywidualnie. Jako działy, w których wystąpią bardziej stałe i dłużej trwające zajęcia, uważa się w „Wytycznych" działy hodowli zwierząt, natomiast w działach produkcji roślinnej przewidywane jest duże różniczkowanie w łączeniu uczniów i czasie trwania poszczególnych prac. Dla racjonalnego ujęcia zajęć praktycznych zaleca się autorom programu opracowywanie zawczasu ich planu.

Specjalny rozdział „Wytycznych" dotyczy charakterystyki kwalifikacyj absolwentów szkoły przysposobienia rolniczego. Na wstępie tego rozdziału autorzy programu znajdą przedewszystkiem wskazówki, jakie cechy psychologiczne winno rozwijać nauczanie i wychowanie w szkołach przysposobienia rolniczego, od nich bowiem zależy późniejsze powodzenie w pracy zawodowej i właściwy stosunek do życia społecznego. Będzie to: „umiłowanie zawodu, własnej zagrody i wsi; właściwy stosunek do przyrody, pracowitość, wytrwałość, zaradność, zamiłowanie do ładu i czysto-

ści". Dalej wymienia się szczegółowo, jaki powinien mieć absolwent szkoły przysposobienia rolniczego zasób usprawnień oraz wiadomości zawodowych i ogólnych. Wyszczególnione są więc wiadomości w zakresie ogólnej organizacji i zarządu gospodarstwem, jak umiejętność przeprowadzania obliczeń, układania preliminarzy gospodarczych, zapotrzebowania pracy ręcznej i sprzężajnej, organizacji przechowywania produktów, obliczania potrzeb domu i gospodarstwa, możliwości zbytu produktów, uzyskiwania kredytu, prowadzenia rachunkowości i obliczania rentowności gospodarstwa, i inne. Również wymienione są wiadomości, umiejętności i usprawnienia, dotyczące poszczególnych działów pracy w gospodarstwie. Wreszcie ten rozdział „Wytycznych" obejmuje wiadomości, jakie powinien absolwent szkoły przysposobienia posiadać w zakresie kultury ogólnej i osobistej. To ostatnie dotyczy spraw higjeny osobistej i społecznej, umiejętności czytania i pisania, posługiwania się książkami i czasopismami oraz wiadomości z zakresu życia społecznego i obywatelskiego.

„Wytyczne" poddają analizie psychikę młodzieży wiejskiej, stwierdzając wyraźne praktyczne nastawienie i wyrobienie życiowe oraz opóźnienie w rozwoju intelektualnym. Rzeczą bardzo ważną dla przyszłej pracy wychowawczej jest ta okoliczność, że młodzież wiejska, między ukończeniem szkoły powszechnej, a wejściem do szkoły rolniczej, jest pozostawiona sama sobie i najczęściej wyłączona z pod wszelkiego wpływu pedagogicznego. Problem ten wymaga gruntownego rozpatrzenia.

W dalszym ciągu omawiane jest zachowanie się ucznia w szkole i ustosunkowanie do podawanej mu nauki oraz zabiegów wychowawczych. Przy tej okazji zwrócona jest uwaga na podobieństwo w pewnych wypadkach ustosunkowania się ucznia do nauczyciela do stosunku warstwy włościańskiej do innych warstw społecznych, co się wyraża w pewnej nieufności do podanej wiedzy. Analizując w dalszym ciągu warunki pracy wychowawczej w szkole przysposobienia rolniczego, zostają w „Wytycznych" wyprowadzone wnioski odnośnie do ułożenia i realizowania programu wychowania, zdążające w swym ostatecznym wyniku do stworzenia z wychowanka szkoły przysposobienia rolniczego — gospodarza rzetelnie pracującego we własnem gospodarstwie i biorącego czynny udział w życiu organizacyjnem wsi.

Wnioski odnoszące się do nauczania wskazują, iż w doborze materjału nauczania należy kierować się rzeczywistą praktyczną przydatnością życiową podawanych wiadomości, odrzucając wszelki balast teoretyczny. Poza tem podawany materjał naukowy ma być prosty, łatwy i emocjonalnie pociągający uczniów. Również zwrócona jest uwaga na właściwy rozkład materjału.

Ostatni rozdział „Wytycznych" obejmuje wskazówki dla autorów programu, dotyczące opracowania poszczególnych przedmiotów, rozwijając sprawę podbudowy programowej, ośrodka nauczania, korelacji oraz za-

 jęć praktycznych. Idea korelacji przenika w szkole przysposobienia rolniczego całokształt nauczania. Dotyczy ona zarówno jednoczesności nauki teoretycznej z zajęciami praktycznemi, łączenia wiadomości przyrodniczych z tematami przedmiotów zawodowych, jak wreszcie współpracy poszczególnych przedmiotów zawodowych i pomocniczych.

Wskazówki dotyczące zajęć praktycznych przewidują, opierając się na poprzednio przeprowadzonej ich analizie, opracowanie wykazu zajęć w dostosowaniu do sezonów gospodarczych, podział zajęć na zasadnicze i pomocnicze, opracowanie ich według działów pracy rolnika i uwzględnienie potrzeb regjonalnych.

Przewidziane są następujące przedmioty nauczania oraz ich zakres i materjał.

Urządzanie i prowadzenie gospodarstwa wiejskiego. Ma obejmować, na podstawie systematycznego planowania i omawiania prac codziennych, praktyczne wiadomości o właściwem organizowaniu i prowadzeniu całości gospodarstwa oraz poszczególnych działów produkcji. Ponadto zaś uwzględniać się będzie wiadomości handlowe, finansowe i prawne, związane z gospodarstwem rolnem, oraz życie organizacyjne wsi.

Produkcja roślinna rozpada się na polową i ogrodową. Obejmować będzie wiadomości potrzebne drobnemu rolnikowi dla wyprodukowania, sprzętu, przechowania, użytkowania i sprzedaży roślin uprawnych.

Produkcja zwierzęca, podobnie ujęta jak produkcja roślinna — zawiera w sobie wiadomości ogólne o zwierzętach domowych, o ich żywieniu, pielęgnowaniu i użytkowaniu, ponadto zaś odpowiednie wiadomości z zakresu higjeny i leczenia zwierząt.

Rachunkowość jest połączeniem właściwej arytmetyki i początków geometrji z rachunkowością zawodową rolniczą i przeprowadzaniem prostych kalkulacyj gospodarskich.

Higjena. Nauczanie tego przedmiotu ma się głównie opierać na higjenicznym sposobie życia i zachowania się uczniów w internacie. Obejmuje higjenę osobistą i społeczną.

Pogadanki etyczno-religijne — podawać będą wybrane tematy z etyki chrześcijańskiej, związane z życiem wsi i rodziny wiejskiej.

Język polski wraz z nauką o Polsce współczesnej — obejmuje właściwą naukę języka z elementarnemi podstawowemi wiadomościami z zakresu historji, geografji i nauki o Polsce. Ma uwzględniać potrzeby zawodu i uobywatelenia uczniów. M.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH ZAGRANICĄ.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych jest u nas obecnie aktualne ze względu na wprowadzaną w życie reformę ustroju szkolnictwa. W myśl art. 54 ustawy ustrojowej seminarja nauczycielskie— zasadnicza droga kształcenia — likwidują się stopniowo, tak że w czerwcu 1936 r. znikną zupełnie. Równocześnie przygotowuje się nowe drogi kształcenia, przewidziane przez ustawę ustrojową. Dla przyszłego zorjentowania się w tej pracy nie będzie bez pożytku dokładniejsze zapoznanie się z drogami kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w innych państwach. Nie chodzi przytem bynajmniej o szukanie wzorów, ale o zbadanie, jakie rozwiązanie zagadnienia znajduje się przy warunkach właściwych danemu państwu. Ułatwi to niewątpliwie orjentację w dokonującej się już u nas pracy i może uchronić od nieporozumień i pomyłek.

I.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W NIEMCZECH.

1.

W ostatnich kilkunastu latach przed wybuchem wojny światowej dokonano w Niemczech dużego wysiłku dla podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego i przygotowania praktycznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Tak więc w r. 1901 przepisano w Prusiech, największem z państw związkowych Rzeszy, jako obowiązujący przyszłego nauczyciela trzyletni kurs nauki w preparandzie po ukończeniu szkoły powszechnej (8-letniej) oraz trzyletni kurs nauki w seminarjum (czas trwania nauki wynosił zatem łącznie lat 14). Ogłoszono nowy program nauki, obowiązujący w preparandach i seminarjach. Podkreślono w nim rolę wykształcenia ogólnego, usiłując nadać mu charakter swoisty, dostosowany do potrzeb zawodowych, lecz pełnowartościowy. Zrewidowano wówczas program przedmiotów pedagogicznych, wyjaśniając rolę psychologji, historji wychowania, pedagogiki „ogólnej" oraz ich stosunek do praktyki pedagogicznej. Wydano nowe dyrektywy w sprawie składu gron nauczycielskich w seminarjach oraz doboru sił nauczycielskich. Dbano też o warunki materjalne młodzieży kształcącej się w seminarjach. Wznoszono okazałe gmachy, wyposażając je niejednokrotnie w zasobne urządzenia. Mogłoby się zdawać, że poszły już w zapomnienie osławione „Regulatywy", działające w latach 1854 — 1872, w myśl których uczeń w seminarjum miał sobie z podręczników przyswoić skromny zasób wiedzy, niezbędny do

sprawnego i zmechanizowanego prowadzenia lekcyj w szkole „elementarnej". W wyniku tych starań udawało się już doprowadzić do wytworzenia się typu ambitnego i dbałego o poziom umysłowy i kulturę osobistą nauczyciela.

Mimo to odczuwano powszechnie, że zbliża się zmierzch tych zakładów. Wspominano, że minęły dla seminarjów bezpowrotnie owe świetne czasy z przed stu lat, gdy wybitne jednostki z pośród dyrektorów i nauczycieli tych zakładów, duchowo bliskie Pestalozziemu, zajmowały czołowe miejsca w ruchu pedagogicznym i niejednokrotnie w hierarchji oświatowej. Coraz częściej podnosiły się głosy, że seminarja wobec zadań, do których jest powołany nauczyciel szkoły „powszechnej" (nie zaś owej szkoły „elementarnej", przeznaczonej dla „biedoty"), są jako zakłady kształcenia nauczycieli przeżytkiem. Dowodzono, że seminarja daremnie usiłują pogodzić równocześnie i w równej mierze zadania szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. W każdym razie dopatrywano się szeregu zasadniczych braków w ich organizacji i strukturze. Stwierdzano więc, że pomieszczenie w wielu wypadkach zakładów tych w małych miastach zapewniało coprawda dostateczny napływ młodzieży wiejskiej, wytykano jednak, że środowiska te zbyt mało dostarczały młodzieży podniet kulturalnych dla należytego wychowania i utrudniały niezmiernie powołanie do seminarjów odpowiednich sił nauczycielskich. Narzekano na nieżyciowość i jednostronność kierunku wychowawczego w tych zakładach, wynikającego ze zbyt przesadnego akcentowania ich charakteru wyznaniowego lub też wadliwej organizacji życia internatowego. Uznano za wręcz szkodliwe przedwczesne decydowanie o losie jednostki przez przeznaczanie jej z ukończonym 14 rokiem życia do zawodu nauczycielskiego. Uważano za krzywdzące utrudnianie jej — wskutek zbyt swoistej konstrukcji programu seminarjów — przejścia do innych szkół i nieprzyznawanie jej nadomiar wszystkiego po ukończeniu zakładu — to jest po 14 latach nauki — żadnych uprawnień do studjów w szkołach wyższych, mimo że do matury szkoły średniej nie wymagano w zasadzie więcej ponad 12 lat nauki (t. j. 3 lata szkoły przygotowawczej, wzgl. powszechnej + 9 lat szkoły średniej).

Krytykowano zresztą nietylko ustrój i organizację seminarjów pruskich. Występowano niemniej zdecydowanie przeciw seminarjom nauczycielskim na terenie całej Rzeszy, mimo że różniły się one od seminarjów pruskich w niektórych wypadkach dość znacznie pod względem organizacji, programu, a nawet uprawnień. Tworzyło się coraz wyraźniej przeświadczenie, że wykształcenie seminarjalne jest wykształceniem spaczonem (Abseitsbildung). Tendencje reformatorów szły w tym kierunku, aby odłączyć od wykształcenia ogólnego wykształcenie pedagogiczne, przenosząc je na poziom wyższy. Uważano bowiem, że studja pedagogiczne wymagają pewnej dojrzałości i sprawności umysłowej, bez których młodzież nigdy

należycie nie pojmie istoty zagadnień wychowawczych, a będzie się zadowalała dość powierzchownem przyswojeniem sobie pewnej sumy wiedzy pedagogicznej i w rezultacie w późniejszej pracy zawodowej łatwo popadnie w rutynę.

Hasło przebudowy zakładów kształcenia nauczycieli znajdowało wielokrotnie żywy oddźwięk w szeregach zorganizowanego nauczycielstwa. Przypominano jedną z uchwał, powziętych na wielkiem zgromadzeniu nauczycielstwa szkół „elementarnych" w Berlinie w r. 1848, opiewającą, że „zakład kształcenia nauczycieli ma być częścią składową uniwersytetu i zapewniać wykształcenie teoretyczne i praktyczne". Spodziewano się, że wówczas dopiero uda się przełamać przesądy i uprzedzenia, zakorzenione w różnych sferach społeczeństwa niemieckiego przeciwko szkole powszechnej i jej nauczycielowi—przesądy, których skutki odczuwał on nieraz dotkliwie i boleśnie. Narastało to napięcie, nasilane poczuciem doznawanej krzywdy społecznej przez zagradzanie mu drogi do dalszych studjów i nie uznawanie go za pełnowartościowego pracownika umysłowego, jak nauczyciela szkoły średniej, lekarza, sędziego czy duchownego.

2.

Moment przeprowadzenia postulatów, zmierzających do uznania szkoły „elementarnej" za powszechną w pełnem tego słowa znaczeniu i rozstrzygnięcia sprawy kształcenia nauczycieli po myśli wyżej wskazanych tendencyj, nadszedł z chwilą wybuchu rewolucji w Niemczech w r. 1918. Nauczycielstwo uzyskuje prawo wstępu na uczelnie wyższe, a parlament Rzeszy, uchwalający w Weimarze nową konstytucję (z dnia 11 sierpnia 1919 r.) postanawia, że „kształcenie nauczycieli należy normować jednolicie dla całej Rzeszy według zasad, które ogólnie obowiązują w odniesieniu do wykształcenia wyższego (höhere Bildung)" — jest to art. 143 ust. 2 konstytucji.

Szereg państw związkowych Rzeszy: Prusy, Saksonja, Badenja, Turyngja, Hamburg i inne przystąpiły niebawem do likwidacji swoich seminarjów, uruchamiając z reguły w ich miejsce po wsiach, a przedewszystkiem miasteczkach, szkoły średnie typu t. zw. Aufbauschulen. Do szkół tego typu — rodzaj wyższego gimnazjum — przyjmowano młodzież po 7 lub 8 latach nauki w szkole powszechnej. Nadmieniamy, że „Aufbauschule" ma 6-letni kurs nauki o programie odpowiednich klas gimnazjum typu „Deutsche Oberschule" lub też (w mniej licznych wypadkach) program wyższej szkoły realnej. Trzon programowy w „Deutsche Oberschule" stanowią: język niemiecki, historja i geografja; znaczny wymiar godzin idzie na matematykę, język obcy, nauki przyrodnicze, pozatem obowiązuje w klasach niższych i wyższych nauka rysunków i muzyki. Owe „Aufbauschulen" miały ułatwić przedewszystkiem młodzieży pochodzącej ze wsi i małych miast możność ukończenia szkoły średniej, wychowując ją na

pierwiastkach kultury niemieckiej. Liczono na to, że znaczny odsetek młodzieży, która ukończy te szkoły, obierze zawód nauczycielski.

Inicjatywę tworzenia nowych zakładów kształcenia nauczycieli podjęły poszczególne państwa związkowe na własną rękę, gdyż parlament Rzeszy sprawy tej nie załatwił, a rząd Rzeszy zawiadomił je w r. 1923, że z powodu trudności wynikających z postanowień ustaw skarbowych, przekazuje im załatwienie tej sprawy stosownie do własnych możliwości, zastrzegając jedynie pewne uzgadnianie zamierzeń, aby uniknąć znacznych rozbieżności. Wówczas posunięto prace wstępne tak dalece naprzód, że już w latach między 1925 a 1928 powstają w większej liczbie nowe instytucje kształcenia nauczycieli. Powołano je do życia bądź w oparciu o ustawy, przeprowadzone w sejmach krajowych niekiedy wśród debat burzliwych i poruszających całe społeczeństwo (Badenja), bądź też drogą postanowień rządów (Prusy). W wyniku tych postanowień wymaga się z reguły wszędzie od kandydata na nauczyciela szkoły powszechnej matury szkoły średniej ogólnokształcącej i co najmniej dwu lub trzyletnich studjów w szkołach wyższych.

Sposób organizowania studjów pedagogicznych wywołał dłuższą dyskusję, w której występowali czołowi przedstawiciele ruchu pedagogicznego. Sporną była przedewszystkiem kwestja, czy i w jakim zakresie studja te organizować w uniwersytetach i innych, istniejących już wyższych zakładach naukowych (politechnikach), czy też tworzyć osobne uczelnie o charakterze szkół wyższych, które pozostałyby wyłącznie zakładami kształcenia nauczycieli. Pierwszą drogę obrały Saksonja (studja 3-letnie w Lipsku i Dreźnie), Turyngja (studja początkowo 3, później 2-letnie w Jenie), Hamburg (studja 3-letnie), Brunswik (studja 3-letnie w Brunswiku), Hessen (studja 5-semestralne w Darmstadzie). Drugą drogę obrały przedewszystkiem Prusy (2-letnie studja w akademjach pedagogicznych), oraz Badenja, Meklemburgja, Oldenburg i Anhalt; wszędzie tam zorganizowano studja dwuletnie w osobnych zakładach. [1]) Pozostałe małe państwa pozawierały z sąsiedniemi umowy, na mocy których skierowana przez nie młodzież zdobywa tam swoje wykształcenie pedagogiczne. W Bawarji i Wirtembergji sprawa kształcenia nauczycieli nadal jest otwarta.

3.

W pierwszej grupie państw związkowych studja są zorganizowane z reguły w ten sposób, że student według wskazanego mu „planu studjów" dobiera odpowiednie wykłady i ćwiczenia, przewidziane w ogólnych planach zajęć uniwersytetu czy politechniki (na wydziale ogólnym) oraz instytutu pedagogicznego, względnie seminarjum pedagogicznego. W uni-

---

[1]) Szczegółowe rozpatrzenie spraw tu poruszonych znajduje się w artykule d-ra Tadeusza Adamczyka p. t. „Z nowych zakładów kształcenia nauczycieli w Niemczech" w zesz. 3 i 4 „Oświaty i Wychowania" z r. 1932.

wersytecie i jego instytutach naukowych odbywa on studja z zakresu filozofji (teorji poznania, logiki, etyki, estetyki, historji filozofji), psychologji ogólnej, wychowaczej i porównawczej, historji wychowania, antropologji, prawa i nauk społecznych, higjeny oraz jednej z nauk, która ma zastosowanie w szkole powszechnej (np. studjum germanistyki, matematyki, historji i t. p., w miejsce których może zresztą obrać studjum jednego z przedmiotów artystyczno - technicznych). Studjum nauk pedagogicznych w ściślejszem znaczeniu (pedagogiki systematycznej, organizacji szkolnictwa i t. p.), dalej nauki o organizacji pracy szkolnej, metodyki nauczania początkowego oraz metodyki poszczególnych przedmiotów, przewidzianych w programach starszych klas szkoły powszechnej, następnie nauka rysunków, muzyki, robót ręcznych oraz wychowanie fizyczne są zazwyczaj zorganizowane w instytucie pedagogicznym. Instytut pedagogiczny stanowi osobną jednostkę organizacyjną, której dyrektorem jest z reguły jeden z profesorów uniwersytetu mający własnych docentów, asystentów i t. d. Przy nim są zorganizowane szkoły, prowadzone według programu szkół powszechnych, które są terenem obserwacyj i ćwiczeń studentów, a także doświadczeń pedagogicznych i badania planów i form pracy szkolnej.

Instytuty pedagogiczne są pomyślane jako placówki, w których, przez bliską współpracę docentów i słuchaczy, ma się kształtować nowy typ nauczyciela (Volkserzieher). Mają tu swoją siedzibę: „zespoły pracy" studentów pedagogiki (Arbeitsgemeinschaften), nad któremi roztacza się troskliwą opiekę, dalej organizacje młodzieży, koła naukowe i t. d. Na wykładowców powoływano wybitnych teoretyków, lecz także — i to w znacznej liczbie — znanych praktyków, pracujących na polu pedagogicznem.

Praktyczne przygotowanie studentów nie ogranicza się jedynie do zajęć w instytucie i jego szkołach. Obejmuje ono bowiem dłuższe okresy praktyki, odbywanej zwykle w szkołach powszechnych różnego typu i stopnia organizacyjnego (jednak nie wcześniej, jak po 3, wzgl. 4 semestrze)—na terenie przemysłowym, w miastach i po wsiach, w nizinach i okolicach górskich. Instytut stara się nawiązać i utrzymać kontakt ze szkołami, w których studenci praktykują, w myśl hasła, że wychowanie przyszłego nauczyciela jest sprawą wspólną zakładów kształcenia nauczycieli i czynnego w szkołach nauczycielstwa.

Po ukończeniu studjów czeka absolwenta egzamin dyplomowy, a także z reguły jeszcze egzamin praktyczny po pewnym okresie pracy nauczycielskiej. Do egzaminu dyplomowego zostaje on dopuszczony po przedłożeniu dowodów swych studjów, ćwiczeń teoretycznych i praktycznych oraz zajęć w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych. Winien on przedstawić pracę dyplomową oraz zdać egzamin ustny. W egzaminie ustnym zwraca się uwagę przedewszystkiem na te dziedziny nauk

pedagogicznych, któremi kandydat szczególnie się zajmował i które pogłębił. W egzaminie z nauki, wybranej przez siebie z pośród tych, które mają zastosowanie w szkole powszechnej, ma kandydat wykazać „głębsze wniknięcie w przedmiot i metody pracy naukowej danej dyscypliny".

Studja w ten sposób zorganizowane wymagają usilnej i wytrwałej pracy. Same wykłady i ćwiczenia zajmują od dwudziestu kilku do trzydziestu godzin zajęć w każdym semestrze (w pierwszych więcej, w końcowych — gdzie przeważają zajęcia, związane z praktyką — mniej godzin). Podana tu charakterystyka tych studjów nie jest bynajmniej pełna. Każda z uczelni wyższych kształtuje je bowiem w porozumieniu z władzami szkolnemi w sposób swoisty, dostosowany do swoich urządzeń naukowych oraz potrzeb terenu, i zmienia ich organizację w miarę poczynionych doświadczeń.

4.

Zupełnie odmienny obraz organizacji studjów pedagogicznych otrzymujemy tam, gdzie istnieją osobne zakłady o poziomie szkół wyższych. Pomijając inne państwa związkowe, obieramy dla przykładu pruskie akademje pedagogiczne. Postanowienie tworzenia odrębnych zakładów oparte było na założeniu, że uniwersytety, jako instytucje służące potrzebom nauki, uprawiają przedewszystkiem kulturę intelektualną i dbają przedewszystkiem o kształcenie jednostek wykazujących odpowiednie uzdolnienia umysłowe. Powoływano się dla przykładu na politechniki i wyższe szkoły artystyczne, które służą lepiej potrzebom techniki i sztuki, aniżeli mogłyby to uczynić uniwersytety. Wskazywano i na to, że wydziały filozoficzne w uniwersytetach nie spełniały rzekomo w sposób właściwy swych zadań w stosunku do kandydatów na przyszłych nauczycieli szkół średnich. Tem mniej zamierzano powierzyć uczelniom tym kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Dodać należy, że sprawa przebudowy uniwersytetów i reorganizacji studjów nauczycielskich była wówczas głośno dyskutowana, a nic nie wróżyło, że prędko nastąpią tu pożądane zmiany. Wówczas to zastanawiano się nawet nad tem, czyby zczasem nie skoncentrować wogóle całego teoretycznego i praktycznego przygotowania pedagogicznego nauczycieli szkół wszelkiego typu w specjalnych uczelniach wyższych, które stałyby się głównemi ośrodkami nauk pedagogicznych i ogniskami szerzenia kultury pedagogicznej.

Twórcy akademij pedagogicznych pokładali w nowym typie uczelni wielkie nadzieje. Stwierdzając rozprzęganie się po wojnie światowej wszelkich więzi łączących naród niemiecki, żywili oni przeświadczenie, że jedynie z żywotnych sił kultury niemieckiej może się naród niemiecki odrodzić. Należało krzewić ją, ich zdaniem, przedewszystkiem w szerokich warstwach ludności, krzepiąc jej wiarę i obyczaje, otaczając opieką jej mowę, pieśni, legendy, podania, obrzędy oraz zaszczepiając takie wartości nowe, które bez szkody dla pierwiastków kultury rodzimej pomnażałyby

odporność życiową i duchową szerokich warstw i ułatwiały właściwe rozumienie praw i obowiązków obywatelskich. Za powołanego do spełniania tych zadań uważano właściwie nauczyciela. Nietyle „oświecać ciemnych", ile stać się rzecznikiem i krzewicielem powyższych wartości (Volksbildner und Volkserzieher) — byłoby jego głównem zadaniem. Akademje pedagogiczne miały więc wychować nie „uczonego czy badacza, lecz człowieka zdolnego pobudzać życie duchowe i kształtować je w możliwie bliskiej styczności z ludem.

Wrażliwość na przejawy życia i jego potrzeby (Lebensnähe) oraz wysokie poczucie odpowiedzialności zawodowej miały być istotną cechą jego wykształcenia. Akademje miały stać się, w znaczniejszym stopniu niż inne pokrewne instytucje, placówkami teoretycznej i praktycznej pracy pedagogicznej i ogniskami szerzenia kultury pedagogicznej, a zarazem ośrodkami, opiekującymi się rodzimą przyrodą i rodzimym dorobkiem kulturalnym. Miały one koncentrować swoją pracę wokoło zadań „rozwijania sił fizycznych, duchowych i moralnych dziecka oraz przysposobić gotowego do pełnienia służby społecznej nauczyciela, który również i w środowisku wiejskiem znajdzie pełne zadowolenie ze swej działalności".

Tendencje te znalazły swój wyraz we wskazaniach t. zw. memorjału pruskiego ministerstwa oświaty, który zawiera dyrektywy, dotyczące zadań akademij pedagogicznych, ich ustroju i organizacji studjów [1]). Istotnie zaczęły wszystkie akademje w tym duchu działać. Początkowo uruchomiono (w r. 1926) trzy akademje; liczba ich wzrosła w roku 1930 do 15, poczem spadła znacznie z powodu nadmiaru sił nauczycielskich i restrykcyj budżetowych.

Akademje mają charakter wyznaniowy. Studja w nich trwają dwa lata. Na czele akademji stoi dyrektor. Są one korporacjami prawa publicznego. Dyrektora i profesorów powołuje minister. Wewnętrzna organizacja akademij poza tem jest taka, jak w szkołach wyższych. Dyrektor jest czynnikiem koordynującym samodzielną pracę docentów, którzy, prowadząc wykłady, ćwiczenia seminaryjne i t. d., występują jako reprezentanci poszczególnych dyscyplin teorji i praktyki pedagogicznej.

Akademje pedagogiczne umieszczono przeważnie w większych miastach (Elblągu, Kilonji, Bononji — później Chociebużu, Frankfurcie nad Odrą, Szczecinie, Wrocławiu, Bytomiu, Halli, Erfurcie, Altonie i t. d.).

Stwierdzić należy, że miasta te były ongiś lub są nadal ośrodkami nauki i ruchu kulturalnego albo też mają szczególne znaczenie z racji swego położenia w regjonach ważnych pod względem etnograficznym a nawet politycznym.

---

[1]) Die Neubildung der Volksschullehrerbildung in Preussen, Denkschrift des preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1925.

Pracę rozpoczęto w roku 1926 w pierwszych trzech wyżej wymienionych akademjach (w Elblągu, Kilonji, Bononji) z niedużemi stosunkowo grupami studentów — przyjmowano po 50 — wymagając od nich, prócz świadectwa maturalnego, pewnego umuzykalnienia i sprawności fizycznej. W latach późniejszych przyjmowano w niektórych akademjach po 100, 150, a ostatnio do 200 maturzystów. Napływ petentów był z reguły bardzo znaczny. Decyzję przy przyjmowaniu pozostawiono swobodnemu uznaniu zakładu, zalecając uwzględniać przy przyjmowaniu przedewszystkiem podania kandydatów pochodzących ze wsi. Za naukę nie pobierano żadnych opłat. Aby ułatwić młodzieży niezamożnej, szczególnie wiejskiej, kształcenie się w tych zakładach, przeznaczono dość znaczne sumy na stypendja.

Przebieg studjów w każdej akademji unormowano obowiązującym studenta „planem naukowym". Plan ten przewiduje wykłady i ćwiczenia z zakresu pedagogiki teoretycznej, praktycznej i odpowiednich nauk pomocniczych, jak również potrzebne nauczycielowi wykształcenie artystyczno-techniczne, przygotowanie praktyczne do pracy zawodowej oraz obowiązkowy w pewnym wymiarze czasu udział studenta w „zespołach pracy". Wykładami i ćwiczeniami są objęte: 1) wstęp do filozofji, fizjologja i anatomja, psychologja, historja wychowania, pedagogika systematyczna, socjologja wychowania, higjena szkolna, organizacja szkolnictwa, dykcja (Sprecherziehung), 2) nauki o charakterze stosowanym, wprowadzające studenta w treść i formy pracy szkolnej, a mianowicie: propedeutyka teorji religijnej (Religionswissenschaftliche Propädeutik), nauki o regjonie (Landschaftskunde der Heimat, Tier- und Pflanzenkunde der Heimat, Heimatliche Volkskunde), wstęp do nauki o państwie oraz nauk społecznych (Einführung in die Staats- und Gesellschaftslehre). W drugim i trzecim semestrze występuje z reguły t. zw. „zaznajomienie z wartościami kształcącemi w szkole powszechnej i ich zastosowanie w nauczaniu" (Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwertung), w którem uwzględnia się religję, język niemiecki i nauczanie łączne (Gesamtunterricht), historję i naukę obywatelską, rachunki i geografję, naukę o przyrodzie, geografję, muzykę, rysunki, gimnastykę, roboty kobiece. W zakres wykształcenia artystyczno-technicznego wchodzą: rysunek (z rysunkiem tablicowym), muzyka, ćwiczenia gimnastyczne, roboty ręczne (Werkunterricht), względnie roboty kobiece.

Podany tu [1]) „plan naukowy" wskazuje sposób rozplanowania i wymiar czasu, przeznaczony na zajęcia studenta w akademji:

Należy zgóry zastrzec, że przytoczony tu plan nie jest bynajmniej ogólnie obowiązujący. Każda akademja kształtuje go bowiem w sposób swoisty. Zachodzą dosyć znaczne odchylenia od podanego tu sposobu roz-

---

[1]) Eckardt, Die neue Lehrerbildung in Deutschland und im Auslande. Weimar 1927, str. 35, 36.

	1 półrocze	2 półrocze	3 półrocze	4 półrocze
I. Wykłady i ćwiczenia	Wstęp do filozofji 2	Wstęp do filozofji 2		
	Filozofja i anatomja 1			Higjena szkolna 2
	Psychologja 2	Psychologja 2	Psychologja 2	
	Ćwiczenia 1	Ćwiczenia 1	Ćwiczenia 1	
	Pedagogika systematyczna 3	Historja wychowania 2	Historja wychowania 2	Organizacja szkolnictwa (Schulkunde) 1
	Ćwiczenia 1	Ćwiczenia 2	Ćwiczenia 2	
		Dykcja (Sprecherziehung) 1		Praktyczna pedagogika społeczna (Praktische Sozialpädagogik) 2
				Ćwiczenia 1
		Zaznajomienie z wartościami kształcącemi w szkole powszechnej, ich zastosowanie w nauczaniu (Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwendung):	Zaznajomienie z wartościami kształcącemi w szkole powszechnej, ich zastosowanie w nauczaniu:	
	Propedeutyka nauki religji 2	Religja 2	Religja 2	
		J. niemiecki 1	J. niemiecki i nauczanie łączne (Gesamtunterricht 2	
	Geografja regionalna (Landschaftskunde der Heimat) 1	Historja i nauka obywatelska 2		
	Flora i fauna regjonu 1	Rachunki i geometrja 2		
	Ludność regjonu (Heimatliche Volkskunde) 1	Nauka o przyrodzie 2	Muzyka 1	
			Rysunki 1	
	Wstęp do nauki o państwie oraz nauk społecznych 2	Geografja 1	Gimnastyka 1	
			Roboty kobiece (1)	

	1 półrocze	2 półrocze	3 półrocze	4 półrocze
II. Wykształcenie artystyczne i techniczne	Rysunek tablicowy 1	Rysunki 1		
	Muzyka 5 (4)	Muzyka 5 (4)	Muzyka 5 (4)	Muzyka 5 (4)
	Gimnastyka 3	Gimnastyka 3	Gimnastyka 3	Gimnastyka 3
	Roboty ręczne (wzgl. roboty kobiece) 1 (2)	Roboty r. (wzgl. kobiece) 1 (2)		Roboty r. (wzgl. kobiece) 1 (2)
III. Przygotowanie do pracy zawodowej	Początkowe przygotowanie do praktycznej pracy zawodowej, studjum procesów kształcenia się (Bildungsvorgang) 3	Hospitacje w łączności z zaznajamianiem słuchaczy z wart. kszt. szk. powsz.	Hospitacje, praktyka i konferencje 8	Hospitacje, praktyka i konferencje 8
	30	30	30	23

planowania i od ogólnego wymiaru godzin, obowiązującego studenta w poszczególnych semestrach, np. w Elblągu przewidywano w r. 1928 dla semestrów I — 26, II — 29, III — 27, IV — 24 godziny zajęć, w Kilonji dla semestrów: I — 27, II — 26, III — 24, IV — 21. Przytoczony tu plan oddaje coprawda istotę rzeczy w sposób dosyć wierny, należy jednak pamiętać o tem, że jest to pewnego rodzaju schemat. Dokładniejszą orjentację w odniesieniu do treści naukowej, opracowywanej w poszczególnych akademjach, w rodzaju ćwiczeń i innych zajęć studentów dają właściwie dopiero ogłaszane na każdy semestr „spisy wykładów i ćwiczeń", prowadzonych przez grono wykładowców.

Do wskazanych wyżej wykładów i ćwiczeń dochodzi udział studenta w „zespołach pracy". Mają one służyć „dalszemu kształceniu się studentów w dziedzinie naukowej, technicznej lub artystycznej, obranej przez poszczególne ochotnicze zespoły, stosownie do swych uzdolnień i zamiłowań".

Przedmiotem pracy w tych zespołach mogą być „zagadnienia z zakresu pedagogiki, psychologji, etnografji, przyrody, geografji czy historji regjonu, jak też tematy, zaczerpnięte z innych nauk, mających zastosowanie w szkole powszechnej". Udział studenta w tych zajęciach „nie powinien przenosić 7 godzin, a nie może być mniejszy od 2 godzin pracy w ty-

godniu". Zespołami opiekują się docenci, przeznaczając na to pewną ilość godzin, zaliczaną do obowiązującego wymiaru ich zajęć w akademji.

Studja w akademjach są zorganizowane w sposób bardzo zwarty, na co zgóry położono duży nacisk, zalecając liczyć się z ograniczonemi możliwościami czasu słuchaczy. W przytoczonym wyżej „memorjale" zakładano, że student i tak będzie musiał pracować codziennie 9 godzin (!), aby swym obowiązkom mógł podołać. Z rozmaitych odgłosów można wnioskować, że rachunek ten niebardzo jest trafny i że student musi „co nieco" czasu dołożyć.

Poszczególne akademje poszukują różnych sposóbów, aby studjom pedagogicznym zapewnić pewną plastyczność i uchronić studentów od powierzchownego prześlizgiwania się przez „kursy" o charakterze encyklopedycznym. Podjęto więc próby opracowywania w poszczególnych semestrach — zwłaszcza na zajęciach seminaryjnych — takich tematów o charakterze syntetyzującym, które możnaby dostatecznie pogłębić, stosując w pewnej mierze metody pracy naukowej, właściwe danej dyscyplinie. Dopuszcza się też możliwość kształtowania swych studjów przez studenta w ten sposób, że pracuje on intensywniej w pewnych dziedzinach naukowych, np. psychologji pedagogicznej lub pedagogice systematycznej, zdobywając ogólniejszy jedynie pogląd na inne dyscypliny wiedzy pedagogicznej. W każdym razie można stwierdzić, że akademje nie poszły, dbając o poziom kultury umysłowej swych słuchaczy, po linji płytkiego dyletantyzmu, który im niesłusznie zarzucano, lecz uparcie szukały możliwości sprostania trudnym i skomplikowanym zadaniom. Złudzeniem byłoby jednak przypuszczać, że znalazły one już rozwiązanie doskonałe.

Większe jeszcze trudności nastręczał i nastręcza nadal problem przygotowania praktycznego kandydatów do zawodu. Starano się stworzyć przy każdej akademji odpowiedni organizm szkolny, który mógłby obsłużyć tak dużą liczbę osób hospitujących i praktykujących. W tym celu korzysta akademja z odpowiedniej ilości miejscowych i zamiejscowych szkół powszechnych, nad któremi dyrektor lub jeden z docentów sprawuje nadzór (funkcje inspektora szkolnego).

Uznano konieczność zerwania z rutyną i panoszącym się od dawnych lat formalizmem metodycznym, jak też sztywną przedmiotowością, zwłaszcza w nauczaniu początkowem. Chcąc uwrażliwić przyszłego nauczyciela na owe „wartości kształcące", zawarte w dorobku kulturalnym danego środowiska, oraz nauczyć go dobierania i przekazywania treści, potrzebnej dziecku do ogólnego wykształcenia, zaniechano podawania systematycznych kursów dydaktyki i metodyki.

Na pierwszym roku studjów wprowadza się studenta w nowe w zasadzie dla niego dziedziny wiedzy o regjonie i rozpatruje się — przez odpowiedni dobór zagadnień — ową „zawartość kształcącą" treści i możliwości oddziaływania na dziecko. Wykorzystuje się tu też w sposób wy-

 datny wycieczki do różnych szkół i instytucyj wychowawczych, a przedewszystkiem hospitacje różnego rodzaju zajęć szkolnych.

W drugim roku odbywa student właściwą praktykę pod bezpośrednią opieką nauczyciela, uczącego w danej klasie. Jest ona zorganizowana z reguły w ten sposób, że student prowadzi — zwłaszcza, jeżeli chodzi o naukę w starszych klasach szkoły powszechnej — kolejno przez pewien okres czasu naukę pewnej grupy przedmiotów.

Realizacja założenia, że kandydat ma uzyskać dostatecznie pełne przygotowanie do pracy na przestrzeni całej szkoły powszechnej, nastręcza jednak wciąż jeszcze duże trudności, mimo że nie wymaga się od akademij, aby dawały „gotowych nauczycieli". Większe jeszcze trudności sprawiało pójście z praktyką „na wieś". Bądź co bądź starano się zarzucić wszelkiego rodzaju surogaty „przypominające" naukę w szkole wiejskiej, w postaci mniej czy więcej przypadkowo i sztucznie łączonych klas szkół ćwiczeń. Rozpoczęto organizowanie dłuższej praktyki w szkołach wiejskich, zwłaszcza na terenach tych powiatów, z któremi utrzymywano bliższy kontakt z racji badań regjonalnych, dotyczących warunków życia udności wiejskiej, swoistości jej kultury, czy też flory i fauny danych okolic.

Wykształcenie artystyczne i techniczne — z szczególnem podkreśleniem wykształcenia muzycznego i wychowania fizycznego — jest tak prowadzone, aby przedewszystkiem służyło potrzebom pracy szkolnej, a także krzewieniu wśród studentów poszanowania dla dorobku artystycznego ludności, jej obrzędów, zwyczajów, pieśni, zabaw i tańców.

Z końcem drugiego roku studjów kandydat zdaje egzamin dyplomowy, na który składają się praca dyplomowa i egzamin ustny. Egzamin ustny zdaje każdy kandydat obowiązkowo z psychologji i pedagogiki systematycznej oraz nauczania języka niemieckiego, rachunków lub geometrji i religji (o ile nie rezygnuje on z zaznaczenia w dyplomie uprawnienia do nauczania tego przedmiotu). Nadto wybiera on inne przedmioty z zakresu teorji i praktyki pedagogicznej według ustalonego klucza. Po conajmniej 2-letniej pracy w zawodzie obowiązuje nauczyciela początkującego zdanie egzaminu praktycznego. Rozważano możliwość roztoczenia ze strony akademij w porozumieniu z władzami szkolnemi opieki nad nauczycielem początkującym w taki sposób, aby okres ten w jego pracy organicznie powiązać w całokształt studjów i przygotowania pedagogicznego.

Wiele uwagi poświęcano życiu zbiorowemu młodzieży w akademjach. Mogło ono kształtować się w zasadzie w granicach tej swobody, z której korzystała młodzież innych uczelni wyższych. Wykluczono jednak formy zrzeszeń o charakterze korporacyjnym. Opiekowano się szczególnie temi przejawami życia zbiorowego, które mogły ułatwiać żywy kontakt między gronem wykładowców a studjującą młodzieżą oraz przyczyniać się do wyrobienia kultury osobistej i towarzyskiej studentów, a które odpowiadały specyficznym zadaniom tych zakładów.

Dotychczasowa organizacja studjów w akademjach pedagogicznych świadczy o tem, że jest sporo jeszcze otwartych problemów, które usiłuje się rozwiązać w sposób różnorodny. Pewne drogi w realizacji zajęć stanęły wyraźnie pod znakiem zapytania, jak np. niektóre tendencje, usiłujące pogodzić gruntowne wykształcenie w zakresie teorji wychowania (i to we wszystkich jej dziedzinach) z pełnem przygotowaniem praktycznem.

Akademje pedagogiczne cieszyły się szczególną opieką władz szkolnych, które nie szczędziły środków finansowych i usiłowały dobrać wśród teoretyków i dzielnych praktyków jak najlepszych wykonawców wyznaczonych tym zakładom zadań. Podkreślano wyraźnie, że nie narzuca się zgóry gotowych planów pracy, lecz idzie się po linji poszukiwania celowych i skutecznych rozwiązań przez zakłady same. Tak ostrożne postawienie sprawy nie uchroniło jednak uczelni tych przed ostrą nieraz krytyką — zwłaszcza ze strony zwolenników przeniesienia studjów pedagogicznych w całości do uniwersytetów. Ponawiano w części zarzuty stawiane seminarjom nauczycielskim, twierdząc, że rozwiązano zagadnienie kształcenia nauczycieli w sposób połowiczny. Zdaniem przeciwników akademij, nie dadzą one mimo wszelkich wysiłków nigdy gruntownego wykształcenia pełnego (Abseitsbildung!). Atakowano zdecydowanie wyznaniowy charakter tych uczelni. Kwestjonowano dobór miejscowości obranych na siedziby akademij, jako mało odpowiedni i odcinający studenta od ognisk wielkiego ruchu kulturalnego. Powątpiewano o możliwości dostatecznego przygotowania praktycznego do zawodu w tak ograniczonym czasie, stawiając pytanie, czy dawniejsze seminarja nauczycielskie, mimo skromnych środków, któremi rozporządzały, z tego przynajmniej zadania nie wywiązywały się lepiej od akademij. Z drugiej strony — choć rzadko i nieśmiało — odzywały się nawet głosy, przemawiające za powrotem do dawnych form kształcenia nauczycieli — mianowicie seminarjów nauczycielskich.

5.

Mimo przemian, które w Niemczech w ostatnich czasach nastąpiły, byt akademij pedagogicznych, jako zakładów odrębnych — o dwuletnim kursie nauki, jest na dłuższy okres czasu utrwalony. Jesteśmy jednak świadkami dalszej ich przebudowy. Zmieniono już oficjalną ich nazwę na „uczelnie wyższe dla kształcenia nauczycieli" (Hochschulen für Lehrerbildung), chcąc usunąć tem samem wszelkiego rodzaju uprzedzenia, jakoby zakłady te, wobec swoistości swego ustroju, nie były szkołami wyższemi w pełnem tego słowa znaczeniu.

Duch narodowego socjalizmu w pełni wycisnął na uczelniach tych swoje piętno. Zwracają się one zdecydowanie „frontem do wsi",—są „landgebunden", nietylko „volkverbunden". Utworzona już za nowych rządów

 w roku 1933 nowa uczelnia tego typu w Lemborku [1]) — na pograniczu Pomorza — przystąpiła odrazu do realizacji nowych tendencyj. W miejsce „socjalistycznej nauki (sozialistische Wissenschaft), socjalistycznej pedagogiki (sozialistische Pädagogik), przemysłowej pedagogiki (industrielle Pädagogik), nauki o współczesności (Gegenwartskunde), które to piękne nazwy nauk zręcznie przesłaniają zamiary wychowawcze marksistowskich niszczycieli ludności, wprowadza się zupełnie (?) nowe nauki, jak: Volkskunde, Wehrgeographie, Grenzlandkunde, Rassenkunde". Przyszły nauczyciel nie ma się wychowywać „na asfalcie dużych miast, w otoczeniu mas oderwanych od gleby, poto, żeby zarazki rozkładu przenosił później na wieś", lecz przeciwnie: „ma on wyjść poza cztery ściany uczelni i dzień w dzień utrzymywać bezpośrednią styczność z ludem i ziemią".

W ten sposób bowiem stanie się uczelnia wyższa dla kształcenia nauczycieli „istotnym czynnikiem, skutecznie powstrzymującym proces odrywania się ludności od gleby". Stanowiąc „bastjon kulturalny", ma ona wychowywać przyszłych nauczycieli tak, aby „umieli oni w przyszłości wychowywać masy ludności do wspólnoty bojowej: do wspólnoty pługa, wspólnoty miecza, wspólnoty przekonań". „Nie wyrzekając się osobistej wolności, mają wychowankowie za wyraz najwyższej swej wolności uznać konieczność oddania wszystkiego, aby korzenie, z których sami wyrośli, nie uschły, a naród niemiecki żył wiecznie". W życiu zbiorowem młodzieży tej uczelni winien przejawiać się „duch życia zespołowego" (Kameradschaftsgeist). Wycieczki (Fahrt) oraz dłuższy pobyt na wsi mają skonkretyzować i uzupełnić studja w uczelni.

Wyczucie wsi ma student zdobywać nietylko przez „zwiedzanie" i „studjowanie" wsi, lecz — niezależnie od uczestnictwa w wakacyjnym obozie pracy przed wstąpieniem na uczelnię — pracuje on w pierwszym roku studjów, z reguły w czerwcu, przez kilka tygodni u gospodarza na wsi i odbywa w drugim roku studjów dłuższą praktykę w szkole wiejskiej. Studenci idą na wieś całemi zespołami, aby łączyć się dla wymiany spostrzeżeń, brać udział w życiu gromady wiejskiej, ożywiać je i urozmaicać śpiewem, tańcami ludowemi, organizowaniem wieczornic i t. p. Uczelnia utrzymuje też stały kontakt z najbliższym ośrodkiem oświaty rolniczej (Bauernhochschule).

Bliższy wgląd w treść i tendencje wykładów i ćwiczeń daje spis wykładów i ćwiczeń wyżej wymienionej uczelni na semestr letni 1934, z którego przytaczamy wyjątki [2]).

---

[1]) Przy jej poświęceniu ówczesny minister oświaty Prus, a obecny minister oświaty Rzeszy, Rust, wypowiedział mowę o charakterze programowym, z której przytaczamy szereg zdań.

[2]) Zob. Pädagogische Warte, 1934. R. 41, Nr. 15.

I. Tematy wykładów i ćwiczeń:

„Ostpommern als Raumorganismus", „Heimische Lebewelt", „Grenzlandfragen der ostpommerschen Heimat", „Geschichte des ostpommerschen Siedlungsraumes", „Die dörfliche Welt als Erziehungswirklichkeit", „Die Zahl und Technik im bäuerlichen Lebenskreis", „Rassenbiologie", „Volkslied und Volkserneuerung", „Grundlagen und Forderungen des Nationalsozialismus", „Polnischer Sprachkursus", „Die jungen Völker des osteuropäischen Raumes".

II. Z cyklu: „nauka o wychowaniu i praca szkolna":

„Der Volksschulehrer der Gegenwart", „Soziales Wachstum unserer Kinder", „Seelische Formung in der Schule", „Pflege bäuerlicher Kultur in der Gegenwart", „Grundgefüge der Erziehung", „Überwindung der Fächerung im Unterricht", „Lebendige Volksschularbeit", „Volkserziehung in der Gegenwart", „Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates nach Adolf Hitler", „Deutsche Stämme", oraz cały szereg innych wykładów i ćwiczeń, dotyczących praktyki pedagogicznej oraz wykształcenia artystyczno-technicznego.

Tak więc duch rewolucji narodowo-socjalistycznej, który z tak dużym uporem walczy dopiero o przeobrażenie oblicza uczelni wyższych, odrazu utorował sobie drogę do uczelni wyższych dla kształcenia nauczycieli, a w owocną ich działalność w najbliższych już latach pokłada się wielkie nadzieje. W 11 wyższych uczelniach pruskich rozpoczęto usilną pracę nad hartowaniem fizycznem i przeobrażeniem duchowem przyszłych nauczycieli. Mają oni wyjść z tych uczelni wzmocnieni w poczuciu organicznego związku swej osoby z najżywotniejszemi warstwami ludności. Nie mają siebie natomiast uważać za „kogoś lepszego" lub też „człowieka, znającego się na wszystkiem lepiej" (Besserwisser). Tendencje tu przedstawione przejawiają się zresztą w różnorodnej postaci nietylko w uczelniach pruskich, lecz dotarły one i tam, gdzie studja nauczycielskie w swoim czasie zorganizowano w uniwersytetach lub politechnikach.

Z. S.

GŁOSY Z TERENÓW PRACY PEDAGOGICZNEJ.

PROBLEM SELEKCJI MŁODZIEŻY W SZKOLE W ŚWIETLE MOŻLIWOŚCI I PRAKTYKI NA TERENIE OKRĘGU SZKOLNEGO LUBELSKIEGO [1]).

Na aktualność zagadnienia wskazuje faza rozwoju szkolnictwa, jaką przeżywamy w Polsce, wszedłszy przed niespełna dwoma laty w okres całkowitej jego przebudowy, która wyraża się między innemi w podjętej już pracy tworzenia nowego gimnazjum oraz przygotowywanej obecnie pracy nad rozwojem szkolnictwa zawodowego i szkół o typie licealnym. Cała ta praca bowiem, oparta o nową ustawę ustrojową, zmierza do ugruntowania w Polsce systemu szkolnego, którego wszystkie komórki organizacyjne, tworząc określoną i logicznie zbudowaną całość jednolitej szkoły, mają zapewnić każdej jednostce, zależnie od jej zainteresowań i rodzajów zdolności — miejsce w szkole odpowiedniego typu i stopnia, a w konsekwencji odpowiednią pozycję socjalną — a więc nastawiona jest na najbardziej istotne zagadnienie omawianego problemu.

Różnorodne przyczyny wywoływały aktualność zagadnienia selekcji młodzieży w naszym okręgu i tem tłumaczy się fakt, że dwukrotnie w czasie stosunkowo niedługim umieszczano je na porządku dziennym obrad konferencyj dyrektorów z terenu Okręgu Szkolnego Lubelskiego, a mianowicie: 1. raz w roku 1931, kiedy ujmowane ono było ze stanowiska możliwości i celowości wykorzystania badań psychotechnicznych przy przeprowadzaniu selekcji uczniów w szkołach, 2. raz w roku 1932, kiedy rozpatrywana była organizacja pracy dydaktycznej w szkole z punktu widzenia problemu selekcji, i wreszcie po raz trzeci na konferencji dyrektorów w roku bieżącym. Zagadnienie selekcji, które referuję, opierając się m. in. poza obserwacjami własnemi, poczynionemi na terenie szkoły — na wynikach ankiety rozpisanej w tej sprawie przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego, ujmuję ze stanowiska tych możliwości, jakiemi rozporządzamy w szkołach w momentach, w których najdobitniej uwydatnia się rola szkoły, jako czynnika selekcjonującego.

Momenty te wiążą się z decyzjami, jakie podejmujemy w szkołach podczas egzaminów wstępnych, na okresowych czy półrocznych sesjach klasyfikacyjnych, na posiedzeniach komisyj klasowych, poświęconych charakteryzowaniu poszczególnych uczniów i ustalaniu o nich opinji przy wypełnianiu (arkuszy) kart obserwacyjnych i podczas konferencyj z rodzicami.

---

[1]) Referat dyskusyjny wygłoszony na okręgowej konferencji dyrektorów szkół średnich w Lublinie 26.I. b. r. (w skróceniu).

Decyzje w tych momentach opieramy na kryterjach, które sformułowane zostały:

1) w ustawie ustrojowej,

2) w odpowiednich paragrafach statutu gimnazjalnego,

3) w części wstępnej książki programowej nowego gimnazjum.

Pragnę teraz poruszyć dwie kwestje zasadniczego znaczenia, a mianowicie:

1) w jakim stopniu w związku z warunkami pracy szkolnej na terenie Okręgu mogą być przy przeprowadzaniu selekcji młodzieży wprowadzone w życie zasady, zawarte w wymienionych kryterjach?

2) o ile owa aparatura ocen, sesyj, cenzur, egzaminów, promocyj, świadectw i innych środków i zabiegów pedagogicznych, jakiemi rozporządzamy obecnie w szkołach, umożliwia osiągnięcie należytej diagnozy postępów ucznia i rozpoznanie jego zdolności, zainteresowań i wartości — a więc o ile umożliwia przeprowadzenie racjonalnej i skutecznej selekcji?

Chciałbym tu nasamprzód zaznaczyć, że sprawa selekcji postawiona została wyraźnie i mocno w nowej ustawie ustrojowej przez odpowiednie różniczkowanie typów szkół i przez uznanie prawa wszystkich dzieci bez względu na ich pochodzenie do równego startu życiowego. W duchu nowej ustawy ustrojowej zawarta jest nietylko nowoczesna idea pedagogiczna, lecz także głęboko pojęta myśl społeczna, będąca wyrazem troski o dziecko szarego człowieka.

W konsekwencji wyłania się zagadnienie, które nazwałbym centralnem, złączone z następującym postulatem:

Szkoła winna stać się „organem społecznym, powołanym nietylko do wychowywania przyszłych obywateli, ale również do kierowania ich po różnych drogach szkolnych na różne stanowiska i do różnych zawodów". Spełniając rolę „aparatu segregującego młodzież według jej zdolności i doprowadzającego ją do różnych zawodów i stanowisk w tych zawodach" [1]), bez względu na pochodzenie i na środowisko społeczne, z którego się poszczególne jednostki młodzieży wywodzą.

Ustawa uznaje moralne prawo dziecka robotnika i chłopa do wydobywania się z nizin na wyższe szczeble hierarchji społecznej, o ile posiada tylko tkwiące w niem warunki po temu, — a nie uznaje prawa dziecka ziemianina i fabrykanta „do przepychania go przez różne szczeble szkolne ku elicie społecznej" [2]), o ile na to nie zasługuje.

Jakie zatem, kiedy mówimy o tak pojętem przeprowadzeniu selekcji młodzieży, istnieją na terenie Okręgu rzeczywiste możliwości?

Pozwalam sobie wyrazić pogląd, że wypowiedziane w ankiecie Kuratorjum z dn. 20.XI. 34 r., poświęconej problemowi selekcji, twierdzenie

---

[1]) B. Nawroczyński, Uczeń i klasa, str. 298, 312, 313.

[2]) Op. cit., str. 313.

 o małej możliwości wykonania jeszcze obecnie tych zadań, jest uzasadnione.

I.

Niemożliwość przeprowadzania racjonalnej i konsekwentnej polityki w tym zakresie tkwi przedewszystkiem w niedoskonałości sieci szkolnej, jaką mamy na terenie Okręgu. Oto fakty: [1])

1) Na ogólną ilość mieszkańców w województwie, wynoszącą około 2.500.000 mieszk., przypadają 43 gimnazja, 8 seminarjów nauczycielskich, 20 średnich szkół zawodowych, zatem jedno gimnazjum wypada na 58.140 mieszkańców, a jedna średnia szkoła zawodowa na 120.000 mieszkańców.

2) Na 46 szkół i kursów zawodowych (łącznie z 15 rolniczemi) w Okręgu zaledwie 20 stanowić może ze względu na swój poziom i miejsce, jakie zajmują w systemie szkolnym, teren odpływu dla młodzieży nie nadającej się do szkół średnich ogólnokształcących.

3) Na 100 jednostek młodzieży w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich przypada ich w szkołach zawodowych 30, ponieważ do pierwszych uczęszcza w b. r. szk. ogółem uczniów i uczenic 10.272, a do drugich zaledwie 3.032.

4) Na 20 szkół zawodowych w Okręgu, do których przyjmowani są kandydaci z 6 — 7 klasowych szkół powszechnych, mamy 3 szkoły agrotechniczne i techniczne, 7 szkół rzemieślniczych, 8 szkół handlowych, 3 szkoły rękodzielnicze żeńskie.

Sądzę, że na podstawie tego można powiedzieć, iż nie mamy na naszym terenie warunków, ażeby zadość uczynić podstawowej z punktu widzenia problemu selekcji zasadzie „kierowania młodzieży na właściwą drogę zależnie od jej zainteresowań i uzdolnień", nie mamy bowiem po największej części dokąd wysyłać młodzieży nie nadającej się do szkół średnich ogólnokształcących, ponieważ ilość innych szkół jest najzupełniej niewystarczająca.

Wypowiedziane w wymienionej ankiecie Kuratorjum twierdzenie, że „przy klasyfikacjach rocznych szkoła zaleca rodzicom odnośnych uczniów wybór dla nich takich szkół, które odpowiadają ich uzdolnieniom i zamiłowaniom" [2]), uważać można w dużym stopniu tylko za życzenie.

Sądzę zatem, że przeprowadzenie pomyślanej w jakiś określony sposób i ujętej w określony system selekcji młodzieży ściśle się wiąże z zagadnieniem rozbudowy sieci średniego szkolnictwa zawodowego w Okręgu, a zatem pomnożenia kategorji tych szkół i racjonalnego rozmieszczenia ich w terenie.

---

[1]) Materjały statystyczne Kuratorjum O. S. L.

[2]) Ankieta Kuratorjum w sprawie przeprowadzenia selekcji z 1934.

II.

Ale same tylko szkoły nie wystarczą.

Warunkiem przeprowadzenia racjonalnej i skutecznej selekcji młodzieży jest możliwość udostępnienia szkół dla najszerszych mas młodzieży. Stajemy zatem wobec potrzeby podjęcia i przeprowadzenia akcji, mogącej złagodzić trudności dostania się do szkół średnich najlepszych kandydatów z rzesz niezamożnej młodzieży przez złagodzenie, czy usunięcie utrudniających jej to przeszkód.

Sądzę, że zagadnienie w tej płaszczyźnie postawione dałoby się sprowadzić przedewszystkiem do:

1) Zorganizowania finansowego poparcia dla zdolnych a ubogich uczniów — chodzi więc o stypendja dla młodzieży szkolnej,

2) Zabezpieczenia jej w okresie nauki dachu nad głową — mam na myśli bursy szkolne.

Jak ważne są to sprawy, niechaj potwierdzą wyniki badań przeprowadzonych w ubiegłym roku przez lubelską pracownię psychotechniczną, które wykazały m. in., że wśród maturzystów szkół lubelskich 29,3% chłopców i 36% dziewcząt znajdowało się w opłakanych warunkach materjalnych. Świadczą o tem dalej dane [1]) uzyskane przezemnie z materjałów statystycznych Kuratorjum, które wykazują, że na 1.645 jednostek młodzieży w gimnazjach, mieszkających jako zamiejscowe, prywatnie i na 846 jednostek dojeżdżających codziennie do szkół, mamy w 15 bursach istniejących przy gimnazjach miejsc zaledwie 724, a są takie ośrodki szkolne, gdzie do szkoły uczęszcza około 200 uczniów zamiejscowych, a niema tam bursy szkolnej. Oczywiście z rozważań moich wynika, że w żadnym wypadku nie mógłbym uznać słuszności wypowiedzianego w omawianej ankiecie Kuratorjum postulatu, ażeby „żądać od rodziców, oddających dziecko do szkoły zobowiązania na piśmie, że dadzą potrzebne dziecku pomoce naukowe, umieszczą na odpowiedniej stancji i w ustalonym terminie będą regulowali należności szkolne".

III.

Obok wymienionych spraw natury materjalnej racjonalność i skuteczność w przeprowadzeniu selekcji zależy także od czynników odmiennej natury, a mianowicie od czynników natury moralnej. Chcę tu przedewszystkiem dotknąć zagadnienia współpracy domu ze szkołą w zakresie omawianej sprawy. Zapytuję się więc, czy naprawdę istnieje na terenie Okręgu współpraca domu ze szkołą dla celów, związanych z przeprowadzeniem selekcji? Czy wysiłki w tej dziedzinie są podejmowane naprawdę w atmosferze pełnego zrozumienia dla nich ze strony domu, a wyniki szkół są popierane przez możny czynnik rozsądnej opinji sfer rodzicielskich?

---

[1]) Sprawozdanie Kierownictwa Pracowni Psychotechnicznej w Lublinie.

 Zdaje mi się, że nawet tam, gdzie stosunki między domem i szkołą układają się zupełnie poprawnie, niema istotnego porozumienia w tej sprawie, a jeśli czynione są próby zorganizowania współpracy w tej płaszczyźnie, dają, jak wskazano w ankiecie, „małowartościowe rezultaty".

Przyczyny tego widzę: 1) w tradycyjnym pędzie do szkół średnich ogólnokształcących, wobec rozpowszechnionego i nieprzełamanego jeszcze mniemania o niższości szkół zawodowych, których równouprawnienie ze szkołami innego typu, przeprowadzone ustawowo, nie jest dostatecznie rozpowszechnione w opinji publicznej, 2) w posługiwaniu się nadal tradycyjnemi formami współpracy między domem i szkołą, do jakich zaliczam przedewszystkiem tłumne „wywiadówki", czyli tak zwane konferencje z rodzicami w sprawie postępów i zachowania młodzieży, które w małym stopniu sprzyjają wytworzeniu się istotnego porozumienia w omawianych sprawach.

Co w takim razie należałoby robić, ażeby pozyskać opinję rodzicielską i pozyskać poparcie domu dla naszych usiłowań? Sądzę, że trzeba przedewszystkiem rozwinąć propagandę celem przełamania mylnych przesądów szkolnych, którym dom jeszcze obecnie hołduje, trzeba uświadomić rodziców o istocie i walorach nowej ustawy ustrojowej i pozyskać ich dla idei w niej zawartych.

Dlatego też za szczęśliwą próbę rozwiązania tej sprawy uznaję projektowaną propagandę za ustawą na „Wieczorach Rodzicielskich", organizowanych od ubiegłego roku przez lubelską grupę „Zrębu", oraz wspomniane w ankiecie Kuratorjum cykle referatów propagandowych o nowej ustawie (zainicjowanych w „Szkole Lubelskiej").

Trzeba także zerwać ostatecznie z wadliwemi formami współpracy domu ze szkołą, których, jak zaznaczono w ankiecie, „małowartościowe rezultaty" wywołują mylne mniemanie, że w tej dziedzinie „kontakt szkoły z rodzicami jest zbyteczny", [1]) i wywołują uzasadnione żale na to, że „za mało wciąż jeszcze uwzględniony jest w naszych szkołach czynnik istotnej współpracy z opieką domową".

Rozwiązanie tej sprawy widzę: 1) w oparciu współpracy ze szkołą o racjonalnie pomyślany system współdziałania opiekunów klas z patronackiemi klasowemi kołami rodziców, 2) w organizowaniu na wzór lubelski poradni wychowawaczych [2]).

* * *

Przechodzę do drugiego zagadnienia, które sformułowałem na wstępie, stawiając pytanie, o ile *środki szkolne*, jakiemi rozporządzamy, i oparta na nich praktyka pedagogiczna sprzyja przeprowadzeniu racjonalnej i skutecznej selekcji?

---

[1]) Ankieta Kuratorjum w sprawie przeprowadzania selekcji z 1934 r.

[2]) S. Dąbrowski, Poradnie wychowawcze, Ognisko Nauczycielskie, Nr. 9, 1934.

I.

Zaczynam od sposobów przeprowadzenia doboru eliminacyjnego młodzieży podczas egzaminów wstępnych. Egzaminy te winny spełniać rolę pierwszego sita, selekcjonującego masy młodzieży według ich uzdolnień, wiadomości i zainteresowań.

Zatrzymujemy się zatem nad momentem, w którym po raz pierwszy, i to w sposób nieraz ostateczny, ulec mogą rozbiciu i ograniczeniu możliwości jednostek, wynikające z zasad nowej ustawy ustrojowej.

Przeprowadzenie egzaminów wstępnych ujęte zostało w ramy określone przepisami, które przewidują dla kandydatów do gimnazjum trzy prace piśmienne oraz badanie w jednym dniu na egzaminach ustnych. Dlatego też śmiem twierdzić, że jest to, jako zasada egzaminacyjna, niejednokrotnie zbyt mało dla znalezienia ostatecznych podstaw do zakwalifikowania lub odrzucenia kandydata.

Dlatego także można zgodzić się z wypowiedzianem w ankiecie Kuratorjum twierdzeniem, że „omyłki przy egzaminach wstępnych zdarzają się często". Muszą się zdarzać, ponieważ to wynika z masowego ich charakteru i z pośpiechu, w jakim się odbywają, oraz z ustalenia w praktyce przy decyzji o przyjęciu uczniów do szkoły kryterjum nietyle uzdolnień, ile wiadomości, co spowodowane jest również przez warunki, w jakich się kandydatów egzaminuje.

Zdaje mi się przeto, że potrzeba pogłębienia egzaminów przedewszystkiem przez udostępnienie nauczycielstwu szkół średnich wcześniejszego zetknięcia się z kandydatami do gimnazjum przed egzaminami—jest palącą koniecznością. Może byłoby pożądane podjęcie w tej sprawie prac próbnych na wzór zagranicy, np. na wzór systemu hamburskich egzaminów.

Należałoby się pozatem zastanowić nad możliwością zastąpienia egzaminów wstępnych wynikami obowiązkowo przeprowadzanych badań kandydatów do gimnazjów przez pracownie psychotechniczne, przyczem badaniu takiemu podlegaliby kandydaci, mający, oprócz świadectwa z ukończenia 6 klas szkoły powszechnej, odpowiednią opinję kierownika szkoły.

Zdaje mi się, że wartoby zająć się sprawą gromadzenia odpowiedniego materjału obserwacyjnego, odnoszącego się do postępów w nauce gimnazjalnej naszej młodzieży ze szkół powszechnych, celem sformułowania ostatecznych wniosków w tej sprawie. Być może, że w tym celu byłoby rzeczą pożądaną zorganizowanie uprzednio przyjęć do gimnazjów na wymienionych wyżej zasadach w jednem ze środowisk szkolnych na terenie Okręgu tytułem próby dla celów eksperymentalnych.

Z takiego postawienia sprawy wynikałaby oczywiście konieczność rozwoju w terenie akcji w zakresie poradnictwa zawodowego i psychotechniki.

Przechodzę zkolei do omówienia roli szkoły, jako czynnika selekcjonowania młodzieży, uwydatniającej się na sesjach klasyfikacyjnych, które są wyrazem sposobów gospodarowania materjałem ludzkim, jaki mamy w szkołach. Chciałbym, przechodząc do tej sprawy, wskazać na wstępie na wypowiedziane w ankiecie Kuratorjum twierdzenie o charakterze pracy szkół w tej dziedzinie, jako „pracy, w której jest jeszcze dużo szablonu i powierzchowności". Przyczyny tego, jak mniemam, nie należy szukać w małej sumienności i skrupulatności klasyfikujących uczniów nauczycieli, lecz w wadach samego systemu, jakim się posługujemy. Powołuję się tutaj na ciekawe wywody w tej sprawie, wypowiedziane przez W. Ściborę, w artykule o promocjach i klasyfikacjach i K. Greba, w artykule o stopniach szkolnych [1]).

Obowiązująca czterostopniowa skala stopni, zapomocą których oceniamy w szkołach wyniki pracy młodzieży i ich uzdolnienia, nosi na sobie wszystkie wady systemu, które, według poglądów Lennes'a, sprowadzić możnaby do trzech wad następujących: możności klasyfikowania różnemi ocenami w poszczególnych szkołach, oceniania równych prac różnemi ocenami i wystawiania różnych stopni za tę samą pracę w różnym czasie przez tych samych nauczycieli.

Oto kilka faktów z naszego terenu, które wysuwam na potwierdzenie tego stanu rzeczy:

1) Procent młodzieży, która odpadła przy egzaminach wstępnych, uzyskując ogólny wynik niedostateczny, wahał się w poszczególnych gimnazjach na terenie Okręgu od 0% do 60%, wynosząc w gimnazjach państwowych przeciętnie 27,7%, a w gimn. prywatnych 12,5%.

2) Procent młodzieży pozostawionej na rok drugi w poszczególnych gimnazjach na terenie Okręgu wahał się od 2,3% do 25%, wynosząc przeciętnie w gimnazjach państwowych 16%, w prywatnych 11,1%.

3) Procent młodzieży, pozostawionej na drugi rok w prywatnych i państwowych szkołach na terenie Lublina, wahał się do 17% w gimnazjach państwowych, od 2,3 do 17,4% w gimnazjach prywatnych [2]).

Czyżby szkoły powszechne w poszczególnych częściach Okręgu tak bardzo różniły się swym poziomem, że są tak wielkie różnice, albo szkoły powszechne Lublina, które wysłały rzeszę kandydatów do szkół państwowych i prywatnych, dostarczyły tak rozmaitego materjału uczniowskiego?

Zdaje mi się jednak, że w większym stopniu, niż sam system, wadliwe jest jego stosowanie w szkołach, przejawiające się [3]) przedewszystkiem

---

[1]) K. Greb, Stopnie szkolne, jako formy oceny, Ruch Pedagogiczny, Nr. 3/33-34; W. Ściebora, Promocje, klasyfikacje, Ruch Pedagogiczny, Nr. 2/33-34.

[2]) Materjały statystyczne Kuratorjum.

w zbytniem szafowaniu w pewnych wypadkach ocenami niedostatecznemi,
mogącem wywoływać niejednokrotnie u młodzieży poczucie krzywdy i rozgoryczenia, i nienależytem wykorzystaniu przy klasyfikacjach ocen dobrych i b. dobrych, być może także w niestosowaniu się przy klasyfikacji do zasady kompensacji, polegającej na „wyszukiwaniu pokrycia słabszych postępów ucznia w jednym przedmiocie w wybitnych postępach w innym przedmiocie, albo ich grupie" [1]), czy innych walorach jednostki.

Na potwierdzenie tego pozwolę sobie wskazać na:

a) wyniki badań pracowni psychotechnicznej lubelskiej z ub. roku, które m. in. wykazały, że wśród maturzystów gimnazjów lubelskich, uznanych przez szkołę za dobrych, 30,3% powtarzało przynajmniej raz klasę, a 7,1% dwa razy, zaś wśród uznanych za średnich 29,1% powtarzało raz klasę, a 30% dwa razy. „Są to cyfry — pisze kierownik pracowni — mówiące za siebie... 40% uczniów dobrych powtarzających klasę jest czemś, co musi zastanowić każdego pracownika oświatowego. Kwestja ocen i racyj, na podstawie których pozostawia się na drugi rok, staje się problematyczna. Jeżeli jeszcze połączymy te dane z wypowiedziami młodzieży na temat drugoroczności, z przeżyciami z tem związanemi — to waga tej kwestji wyda się jeszcze większą" [2]).

b) Charakterystyczne dane statystyczne, zebrane z materjałów Kuratorjum, dotyczących klasyfikacyj rocznych. Wprawdzie mogę stwierdzić na zasadzie dokonanych obliczeń poszczególnych ocen w 25 szkołach, znajdujących się w Okręgu [3]), że procent rocznych ocen niedostatecznych nie był b. duży i schemat oceny w tych szkołach zbliża się do schematu normalnej oceny uczniów prof. Szumana, zamieszczonego w pracy d-ra Pietera o nowych sposobach egzaminów. Jednak w klasyfikowaniu młodzieży zaznaczają się wypadki zbyt licznego stawiania ocen niedostatecznych w ciągu roku, które gwałtownie zmniejszają się przy klasyfikacjach rocznych, i zdarzają się wypadki przerostu ocen niedostatecznych z poszczególnych przedmiotów.

Nie można oczywiście, mówiąc o tem, pominąć faktu, że system obecny klasyfikacji młodzieży znajduje często usprawiedliwienie w różnych okolicznościach, wynikających z warunków pracy szkolnej, jak np. przepełnienie klas w szkołach państwowych, zbyt duże różnice poziomów między grupami młodzieży w poszczególnych klasach (zwłaszcza, że tworzenie klas czy szkół dla wybitnie czy też słabiej uzdolnionych jednostek nie jest na naszym terenie praktykowane).

---

[1]) B. Nawroczyński, Uczeń i klasa, str. 304.

[2]) Sprawozdanie Kierownictwa Pracowni Psychotechnicznej w Lublinie.

[3]) Na 39.716 stopni, wystawionych w 1932/33 r. przy klasyfikacji rocznej, wystawiono w 25 szk. 4.112 ocen b. dobrych, 11.169 — dobrych, 20.600 — dostatecznych i 3.835— niedostatecznych.

 Tem niemniej potwierdza to tylko potrzebę usunięcia niedociągnięć i braków przy przeprowadzaniu w szkołach koniecznej reformy klasyfikacji młodzieży.

Zasadniczego załatwienia tej sprawy dopatrywałem się w dążeniu, które dyrektor Kryński w jednym z artykułów w „Gimnazjum" nazywa „dążeniem do objektywizacji ocen szkolnych", a prof. Bystroń dążeniem „do uściślenia klasyfikacji".

Sądzę, że zabiegając o to, należałoby zastanowić się nad możliwościami zmiany dotychczasowego schematu cenzur, które, jak pisze Nawroczyński: a) są zbyt suche i sztywne, b) stanowią właściwie tylko formę oceny „stopnia opanowania materjału nauczania" przez uczniów, nie uwidaczniając przytem innych walorów zdobytych i posiadanych przez poszczególne jednostki, acz do oceny ich szkoły są powołane. Należałoby zbadać możliwości częściowego przynajmniej zastąpienia ocen tradycyjnych ocenami psychologicznemi, przeprowadzonemi przy pomocy testów, które dają „gwarancję objektywizmu", [1]) ponieważ „kryterja ich są rozczłonkowane, skrystalizowane, sformułowane, sprawdzone na dużym materjale, który jest zobjektywizowany oraz przez opracowanie matematyczne ułożony w objektywną skalę". [2])

Za punkt wyjścia do szukania praktycznych rozwiązań tej sprawy na terenie szkolnym mogłoby być uznane m. in. zastosowanie szeroko rozpowszechnionych w Ameryce, a u nas niemal nieznanych testów wiadomości, które, jak pisze prof. Szuman w przedmowie do pracy d-ra Pietera o „Nowych sposobach egzaminowania", „służą racjonalizacji i objektywizacji postępów ucznia" w przeciwstawieniu do praktykowanej jeszcze w wielu szkołach oceny tradycyjnej, która, jako „oparta na doraźnem przepytywaniu z zadanych lekcyj i materjału przerobionego w ciągu pewnego czasu... była i jest bardzo subjektywna".

III.

Tak postawione zagadnienie klasyfikacji młodzieży łączy się ściśle ze sprawą prowadzenia w szkołach t. zw. arkuszy obserwacyjnych, rozumianych jako środki oceny jednostek zapomocą odpowiedniej ich charakterystyki.

Charakterystyki te mają stanowić wynik zabiegów szkolnych, zmierzających do „dokładnej i wszechstronnej znajomości poszczególnych jednostek", do czego szkoła jest powołana, co powinno stanowić jej ambicję i co z punktu widzenia przeprowadzenia selekcji młodzieży ma znaczenie zasadnicze.

---

[1]) Zdaniem naszem konieczna tu jest jednak ostrożność, zwłaszcza, o ile chodzi o powszechne zastosowanie. (Przypisek Redakcji).

[2]) Sprawozdanie Kierownictwa Pracowni Psychotechnicznej w Lublinie.

Wbrew twierdzeniu, wypowiedzianemu w ankiecie Kuratorjum, że „nie widać korzyści z kart obserwacyjnych", i swego rodzaju niesłusznemu w pewnym wypadku nastawieniu do nich, jako przejawów zbytecznej formalistyki i biurokratyzmu szkolnego — ryzykuję wypowiedzenie poglądu, że może być inaczej.

Albowiem charakterystyki uczniów, zawarte w arkuszach obserwacyjnych, mogłyby już obecnie stanowić niejednokrotnie podstawę do decyzyj o młodzieży i to na sesjach klasyfikacyjnych, czy w innych szczególnych wypadkach i sytuacjach szkolnych.

Sądzę zatem, że arkusze obserwacyjne mogłyby się okazać czynnikiem bardzo pożytecznym, m. in. ze względu na przeprowadzenie selekcji młodzieży w szkole, a może w przyszłości mogłyby zastąpić dzisiejsze cenzury.

Należałoby tylko znaleźć właściwą formę dla ich prowadzenia. Wydaje mi się, że większość wzorów kart obserwacyjnych, jakie są używane na naszym terenie, na które zresztą, jak dowodzi ankieta, wszyscy narzekają, do tego się nie nadaje, ponieważ są to karty zbyt skomplikowane i do potrzeb szkoły niedostosowane.

Sądzę zatem, że należałoby: 1) zarzucić te skomplikowane karty, które, jak widać z ankiety, powodują „poważne trudności przy ich wypełnianiu", „absorbują dużo czasu, nie dając dostatecznie pewnych wyników", i które, jako „zbyt drobiazgowe i mało przejrzyste", „nie odpowiadają przeznaczeniu", 2) przejść na system prostych i nieskomplikowanych arkuszy, nie wymagających przy ich wypełnianiu przeprowadzania specjalnych badań psychotechnicznych, może nawet ujednostajnionych w możliwie dużej liczbie szkół, albo, gdyby tak chciały zdecydować władze szkolne — we wszystkich.

Zamykając na tem wywody swoje w sprawie selekcji uczniów w szkole, chciałbym skonstatować równocześnie, że w ankiecie, przeprowadzonej przed zwołaniem dzisiejszej konferencji przez Kuratorjum wśród dyrektorów szkół średnich:

1) nie znalazłem dowodów, któreby wskazywały na to, że docenianie aktualności i doniosłości problemu pociągnęło za sobą konsekwencję w postaci określonych prac, podjętych w poszczególnych ośrodkach organizacyjnych życia szkolnego. W niewielu tylko szkołach problem selekcji został wysunięty jako przedmiot obrad na posiedzeniach rad pedagogicznych, a praca badawcza w tym zakresie wyraziła się w skromnych przejawach „ujmowania wyników klasyfikacji młodzieży w zestawienia procentowe" w dwóch szkołach i powołaniu do życia w jednej szkole specjalnej komisji selekcyjno-klasyfikacyjnej, „która opracowuje zasady klasyfikacji, opierając się na wskazówkach, zawartych w statucie gimnazjum.

2. Znalazłem dowody stwierdzające, że stosowane w naszych szkołach metody selekcji dalekie są od doskonałości, — że w niektórych szkołach problem selekcji młodzieży w szkole ujmowany jest dość jednostronnie, skoro jego zasadniczy punkt stanowi „usuwanie ze szkoły i dyskwalifikacja uczniów o miernych zdolnościach i słabo przygotowanych, a więc oczywiście nie mogących sprostać wymaganiom programu i kursu", [1]) że uwydatniające się w szeregu odpowiedzi na wskazany kwestjonarjusz Kuratorjum, wiara i optymizm w skuteczność, racjonalność i wiarygodność systemów, stosowanych w naszych szkołach przy przeprowadzaniu selekcji młodzieży — niezawsze mogą być uznane za dostatecznie usprawiedliwione.

Zdaje mi się, że w pracy naszej w tej dziedzinie nie wyszliśmy naogół poza szablony i tradycje, że za mało w niej widać jeszcze dążeń, przepojonych określonemi ideami, a za dużo natomiast swego rodzaju biurokratyzmu.

Dlatego też, twierdzę, że z charakteru zagadnienia, które nazwałem doniosłem i aktualnem, a z drugiej strony z obecnego stanu pracy nad niem w szkołach średnich na terenie okręgu, wynika potrzeba:

1) włączenia go do planów pracy dydaktyczno-wychowawczych na najbliższy rok szkolny i uczynienia przedmiotem obrad na posiedzeniach rad pedagogicznych, komisyj specjalnych, czy ewentualnie konferencyj rejonowych,

2) podjęcie wynikających z niego prac eksperymentalnych, czy przynajmniej gromadzenia odpowiednich materjałów obserwacyjnych.

Tadeusz Moniewski.

---

[1]) Ankieta Kuratorjum w sprawie przeprowadzania selekcji młodzieży z 1934 r.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

SZKOŁY WYŻSZE W R. SZK. 1933/34

I. SZKOŁY PAŃSTWOWE

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze				Dyplomy						Dyplomy nostryfikowane	
	studenci		wolni słuchacze		niższego stopnia		doktorskie w/g dawnych przepisów		doktorskie w/g nowych przepisów			
	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety
Uniwersytet Warszawski	**9461**	**3758**	**45**	**8**	**1184**	**444**	**93**	**44**	**25**	**1**	**37**	**11**
Wydział teologji katolickiej:	44	—	9	—	15	—	—	—	6	—	—	—
prawo kanoniczne	—	—	—	—	7	—	—	—	·	—	—	—
teologja dogm. i apologetyka	—	—	—	—	3	—	—	—	·	—	—	—
historja kościoła	—	—	—	—	4	—	—	—	·	—	—	—
teologja moralna i etyka	—	—	—	—	1	—	—	—	·	—	—	—
sekcja biblijno-dogmatyczna	12	—	1	—	—	—	—	—	·	—	—	—
sekcja moralno-prawna	23	—	8	—	—	—	—	—	·	—	—	—
sekcja filozof.-historyczna	9	—	—	—	—	—	—	—	·	—	—	—
Studjum teologji ewangelickiej	96	1	2	—	12	—	—	—	2	—	—	—
Wydział teologji prawosławnej	100	—	5	—	26	—	—	—	—	—	—	—
Wydział prawa	3110	666	—	—	458	69	—	—	6	—	—	—
Wydział lekarski	1098	214	—	—	80	18	—	—	—	—	17	4
Wydział humanistyczny	2849	2029	26	7	368	278	63	32	6	1	4	1
filologja polska	658	·	2	·	103	76	·	·	—	—	·	·
,, niemiecka	163	·	2	·	3	2	·	·	—	—	·	·
,, francuska	425	·	3	·	51	45	·	·	—	—	·	·
,, angielska	45	·	—	·	4	4	·	·	—	—	·	·
,, słowiańska	14	·	2	·	—	—	·	·	—	—	·	·
,, klasyczna	271	·	—	·	28	23	·	·	—	—	·	·
orjentalistyka	11	·	—	·	—	—	·	·	—	—	·	·
historja	708	·	6	·	162	118	·	·	6	1	·	·
historja sztuki	51	·	2	·	—	—	·	·	—	—	·	·
filozofja	135	·	2	·	5	1	·	·	—	—	·	·
pedagogika	361	·	7	·	10	8	·	·	—	—	·	·
prehistorja	1	·	—	·	1	—	·	·	—	—	·	·
etnologja	2	·	—	·	—	—	·	·	—	—	·	·
socjologja	4	·	—	·	1	1	·	·	—	—	·	·
Wydział matemat.-przyrodniczy	1429	702	3	1	104	47	30	12	3	—	2	1
matematyka	604	·	2	·	47	11	·	·	—	—	·	·
chemja	273	·	·	·	32	18	·	·	2	—	·	·
fizyka	107	·	·	·	6	2	·	·	—	—	·	·
biologja	243	·	·	·	5	4	·	·	—	—	·	·
botanika	82	·	·	·	7	6	·	·	1	—	·	·
zoologja	40	·	·	·	6	5	·	·	—	—	·	·
geografja	74	·	·	·	—	—	·	·	—	—	·	·
geologja	6	·	1	·	—	—	·	·	—	—	·	·
mineralogja i petrografja	—	—	—	—	1	1	·	·	—	—	·	—
Wydział farmaceutyczny	288	115	—	—	53	31	—	—	—	—	12	5
Wydział weterynaryjny	447	31	—	—	68	1	—	—	2	—	2	—
Uniwersytet Jagielloński	**7113**	**2044**	**42**	**16**	**904**	**296**	**231**	**53**	**27**	**4**	**18**	**3**
Wydział teologiczny	383	—	14	—	6	—	1	—	—	—	1	—
Wydział prawa	2975	404	—	—	392	38	59	1	16	—	4	—
prawo ogólne	2975	404	—	—	392	38	59	1	—	—	·	·
,, historyczne	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	·	·
,, polityczno-ekonomiczne	—	—	—	—	—	—	—	—	8	—	·	·
,, sądowe	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	·	·

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze — studenci		Słuchacze — wolni słuchacze		Dyplomy — niższego stopnia		Dyplomy — doktorskie w/g dawnych przepisów		Dyplomy — doktorskie w/g nowych przepisów		Dyplomy nostryfikowane	
	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety
Wydział lekarski . .	724	88	—	—	97	18	19	3	—	—	11	3
Studjum wychowania fiz.	196	110	1	1	13	8	—	—	—	—	—	—
Wydział filozoficzny .	2417	1295	26	15	322	199	149	49	11	4	2	—
filologja polska . . .	263	·	3	·	61	39	24	10	2	1	·	—
„ niemiecka .	24	·	8	·	50	41	6	3	1	—	·	—
„ francuska . .	218	·	6	·	—	—	1	1	—	—	·	—
„ angielska . .	98	·	—	—	—	—	5	3	—	—	·	—
„ słowiańska .	—	—	—	—	4	1	—	—	—	—	·	—
„ klasyczna . .	257	·	4	·	21	12	—	—	—	—	·	—
„ romańska . .	—	—	—	—	12	9	—	—	—	—	·	—
„ orjentalna i orjentalistyka . .	7	·	—	—	1	—	1	—	—	—	·	—
filozofja	31	·	—	—	2	—	8	1	—	—	·	—
historja	358	·	3	·	73	49	28	10	5	2	·	—
historja sztuki . . .	23	·	—	—	—	—	5	3	1	1	·	—
muzykologja	14	·	2	·	—	—	4	—	—	—	·	—
pedagogika	141	·	—	—	24	7	2	—	—	—	·	—
socjologja	4	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
prehistorja	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	·	—
antropologja	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	·	—
matematyka	264	·	—	—	15	5	—	—	—	—	·	—
geografja	168	·	—	—	27	21	9	4	2	—	·	—
chemja	316	·	—	—	17	9	32	9	—	—	·	—
przyroda	214	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
fizyka	17	·	—	—	1	1	3	—	—	—	·	—
zoologja	—	·	—	—	3	—	6	2	—	—	·	—
astronomja	—	·	—	—	—	—	4	—	—	—	·	—
paleontologja . . .	—	·	—	—	—	—	1	—	—	—	·	—
anatomja porównawcza	—	·	—	—	—	—	5	2	—	—	·	—
botanika	—	·	—	—	11	5	3	1	—	—	·	—
Studjum farmaceutyczne	157	87	—	—	30	23	—	—	—	—	—	—
Wydział rolniczy . .	261	60	1	—	44	10	3	—	—	—	—	—
ogólny	216	·	1	—	18	1	·	—	—	—	—	—
ogrodniczy	8	·	—	—	3	3	·	—	—	—	—	—
hodowli roślin . . .	3	·	—	—	1	1	·	—	—	—	—	—
produkcji roślin . . .	14	·	—	—	2	1	·	—	—	—	—	—
hodowli zwierząt . .	11	·	—	—	7	—	·	—	—	—	—	—
rybactwa	5	·	—	—	8	4	·	—	—	—	—	—
ekonomiczno-spółdzielczy	4	·	—	—	4	—	·	—	—	—	—	—
doświadczalnictwo . .	—	—	—	—	1	—	·	—	—	—	—	—
Uniwersytet Jana Kazimierza	**6677**	**2117**	**26**	**5**	**878**	**254**	**139**	**39**	**13**	**3**	**10**	**1**
Wydział teologiczny .	207	—	5	—	39	—	2	—	1	—	—	—
pedag.-katechetyczny .	·	—	·	—	3	—	·	—	1	—	—	—
biblijny, Nowy Testament	·	—	·	—	22	—	·	—	—	—	—	—
filozoficzny	·	—	·	—	1	—	·	—	—	—	—	—
historji Kościoła . .	·	—	·	—	2	—	·	—	—	—	—	—
apologetyczny . . .	·	—	·	—	5	—	·	—	—	—	—	—
moralny	·	—	·	—	2	—	·	—	—	—	—	—
dogmatyczny	·	—	·	—	3	—	·	—	—	—	—	—
socjologiczny	·	—	·	—	1	—	·	—	—	—	—	—
Wydział prawa . . .	3193	514	8	1	423	39	59	3	3	—	1	—
Studjum uzupełniające dyplomatyczne . .	92	17	—	—	20	2	—	—	—	—	—	—
Studjum uzupełniające ekon.-administracyjne	42	4	—	—	6	—	—	—	—	—	—	—
Studjum uzupełniające sądowe	67	7	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
Wydział lekarski . .	641	101	3	1	61	5	—	—	—	—	8	1
Wydział humanistyczny	1260	870	3	2	255	162	47	29	8	3	—	—
filologja polska . . .	283	·	1	·	68	42	20	9	3	2	—	—
„ klasyczna .	157	·	—	—	13	9	2	2	—	—	—	—
„ francuska .	86	·	1	·	14	13	11	9	—	—	—	—
„ niemiecka .	89	·	—	—	16	10	—	—	—	—	—	—

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze — studenci		Słuchacze — wolni słuchacze		Dyplomy — niższego stopnia		Dyplomy — doktorskie w/g dawnych przepisów		Dyplomy — doktorskie w/g nowych przepisów		Dyplomy nostryfikowane	
	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety
filologja angielska .	3	·	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—
„ słowiańska .	54	·	—	—	12	5	—	—	—	—	—	—
historja	329	·	—	—	110	75	7	5	3	1	—	—
pedagogika	139	·	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
filozofja	25	·	—	—	4	—	1	—	—	—	—	—
antropologja, etnologja	13	·	—	—	3	1	3	1	2	—	—	—
historja sztuki . . .	35	·	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
muzykologja	8	·	—	—	2	1	2	2	—	—	—	—
archeologja	9	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
orjentalistyka . . .	30	·	1	·	10	4	—	—	—	—	—	—
Wydział matematyczno-przyrodniczy . .	928	451	—	—	73	46	31	7	1	—	1	—
matematyka	289	·	—	—	37	20	—	—	·	—	·	—
fizyka	59	·	—	—	6	5	1	—	·	—	·	—
chemja	184	·	—	—	1	—	7	1	·	—	·	—
botanika	71	·	—	—	3	1	7	1	·	—	·	—
zoologja	140	·	—	—	22	18	2	1	·	—	·	—
krystalografja . . .	3	·	—	—	—	—	—	—	·	—	·	—
geografja	175	·	—	—	4	2	5	2	·	—	·	—
geologja	5	·	—	—	—	—	1	—	·	—	·	—
astronomja	2	·	—	—	—	—	—	—	·	—	·	—
paleontologja . . .	—	—	—	—	—	—	4	2	·	—	·	—
geofizyka	—	—	—	—	—	—	2	—	·	—	·	—
petrografja	—	—	—	—	—	—	1	—	·	—	·	—
mineralogja	—	—	—	—	—	—	1	—	·	—	·	—
Oddział farmaceutyczny	247	153	7	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Uniwersytet Stefana Batorego	**3840**	**1231**	**32**	**14**	**424**	**149**	**22**	**5**	**8**	**2**	**37**	**7**
Wydział teologiczny .	145	6	2	—	5	—	—	—	—	—	—	—
Wydział prawa i nauk społecznych	1497	253	—	—	177	18	—	—	2	—	2	—
Wydział lekarski . .	707	170	—	—	116	31	9	—	4	—	34	7
Wydział humanistyczny	528	357	7	4	60	38	7	2	—	—	1	—
filologja polska . . .	148	·	4	·	13	7	3	1	—	—	·	—
„ niemiecka .	88	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
„ francuska . .	15	·	—	—	12	9	—	—	—	—	·	—
„ klasyczna .	66	·	—	—	3	1	—	—	—	—	·	—
„ indoeuropejska	2	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
historja	189	·	3	·	29	20	3	1	—	—	·	—
filozofja	10	·	—	—	1	1	—	—	—	—	·	—
etnografja z etnologją	7	·	—	—	2	—	—	—	—	—	·	—
pedagogika	3	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
historja nauk pedagog.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	·	—
Wydział matemat.-przyrodniczy	605	262	—	—	58	25	4	2	2	2	—	—
matematyka	140	·	—	—	21	5	—	—	—	—	—	—
fizyka	17	·	—	—	5	1	—	—	—	—	—	—
chemja	249	·	—	—	15	6	1	1	—	—	—	—
botanika	65	·	—	—	10	10	1	1	—	—	—	—
zoologja	71	·	—	—	5	3	—	—	—	—	—	—
zoologja z anat. porównawczą	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
geografja	63	·	—	—	2	—	—	—	1	1	—	—
astronomja	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—
Studjum rolnicze . .	155	49	1	—	15	3	—	—	—	—	—	—
ekonomja rolnicza . .	16	·	·	—	6	1	—	—	—	—	—	—
fizjologja zwierząt . .	5	·	·	—	3	1	—	—	—	—	—	—
szczegółowa uprawa roli	5	·	·	—	2	—	—	—	—	—	—	—
ogólna uprawa roli . .	9	·	·	—	2	—	—	—	—	—	—	—
hodowla zwierząt . .	5	·	·	—	2	1	—	—	—	—	—	—
kierunek nieustalony .	115	·	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Wydział sztuk pięknych	67	34	22	10	7	5	2	1	—	—	—	—
malarstwo monumentalne	59	·	22	10	6	4	1	—	—	—	—	—
malarstwo pejzażowe .	8	·	—	—	1	1	1	1	—	—	—	—

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze				Dyplomy						Dyplomy nostryfikowane	
	studenci		wolni słuchacze		niższego stopnia		doktorskie w/g dawnych przepisów		doktorskie w/g nowych przepisów			
	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety
Wydział farmaceutyczny	136	100	—	—	46	29	—	—	—	—	—	—
Uniwersytet Poznański .	**5317**	**1503**	**17**	**8**	**692**	**207**	**30**	**5**	**14**	**1**	**7**	—
Wydział prawno - ekonomiczny	1762	146	—	—	155	9	—	—	3	—	—	—
studjum prawne . . .	924	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
studjum ekonom.-polityczne	296	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
oba studja łącznie . .	542	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
studjum prawnicze 4-o letnie	—	—	—	—	123	7	—	—	2	—	—	—
studjum ekonom.-polityczne 4-o letnie . .	—	—	—	—	29	2	—	—	1	—	—	—
studjum prawnicze 3-letnie	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—
Wydział lekarski . .	1068	242	—	—	170	31	—	—	3	1	7	—
Wydział humanistyczny	859	491	7	7	139	84	8	2	1	—	—	—
filologja polska . . .	184	·	1	·	38	24	—	—	—	—	—	—
„ francuska .	224	·	2	·	39	34	—	—	—	—	—	—
„ niemiecka .	66	·	1	·	8	7	—	—	—	—	—	—
„ angielska .	8	·	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
„ klasyczna .	97	·	—	—	10	2	—	—	—	—	—	—
filozofja	48	·	1	·	3	—	—	—	—	—	—	—
pedagogika	24	·	1	·	10	2	2	—	—	—	—	—
historja	171	·	1	·	25	12	1	1	—	—	—	—
historja sztuki . . .	13	·	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—
muzykologja	14	·	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—
etnologja	3	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
prehistorja	4	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
archeologja klasyczna .	2	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
językoznawstwo . . .	1	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
antropologja	—	—	—	—	4	2	—	—	—	—	—	—
psychologja	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—
Wydział matemat.-przyrodniczy	707	284	5	—	41	17	22	3	—	—	—	—
matematyka	166	·	3	—	14	5	—	—	—	—	—	—
fizyka	40	·	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—
astronomja	7	·	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—
chemja	276	·	—	—	11	3	12	—	—	—	—	—
geografja	84	·	2	—	9	6	1	—	—	—	—	—
botanika	62	·	—	—	4	3	4	1	—	—	—	—
zoologja	20	·	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
biologja	52	·	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
farmakognozja . . .	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
Wydział rolniczo-leśny	363	34	5	1	101	9	—	—	7	—	—	—
Wydział farmaceutyczny	504	283	—	—	64	40	—	—	—	—	—	—
Studjum wychowania fizycznego	54	23	—	—	22	17	—	—	—	—	—	—
Politechnika Warszawska	**4318**	**252**	**6**	—	**473**	**25**	**3**	—	—	—	**8**	—
Wydział mechaniczny .	855	11	—	—	43	—	—	—	—	—	1	—
oddział konstrukcyjny .	47	·	—	—	22	—	—	—	—	—	·	—
„ komunikacyjny	15	·	—	—	5	—	—	—	—	—	·	—
„ lotniczy . .	5	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
„ technologiczny	20	·	—	—	3	—	—	—	—	—	·	—
„ uzbrojenia .	12	·	—	—	9	—	—	—	—	—	·	—
„ włókienniczy .	11	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
bez podziału	733	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—
grupa samochodowa .	12	·	—	—	4	—	—	—	—	—	·	—
Wydział elektryczny .	704	11	—	—	104	1	—	—	—	—	5	—
oddział prądów silnych	174	·	—	—	84	1	—	—	—	—	·	—
„ prądów słabych	77	·	—	—	17	—	—	—	—	—	·	—
„ elektrotechniki wojskowej:												
prądów silnych . .	31	·	—	—	2	—	—	—	—	—	·	—
prądów słabych . .	10	·	—	—	1	—	—	—	—	—	·	—
bez podziału	412	·	—	—	—	—	—	—	—	—	·	—

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze				Dyplomy						Dyplomy nostryfikowane	
	studenci		wolni słuchacze		niższego stopnia		doktorskie w/g dawnych przepisów		doktorskie w/g nowych przepisów			
	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety	Ogółem	w tem kobiety
Wydział inżynierji . .	1639	21	3	—	158	3	—	—	—	—	1	—
oddział ogólny . . .	553	·	3	—	—	—	—	—	—	—	·	—
„ miejski . . .	193	·	—	—	26	—	—	—	—	—	·	—
„ komunikacyjny	236	·	—	—	71	1	—	—	—	—	·	—
„ budownictwa wodnego . .	230	·	—	—	14	2	—	—	—	—	·	—
„ meljoracyjny .	173	·	—	—	17	—	—	—	—	—	·	—
„ mierniczy . .	254	·	—	—	30	—	—	—	—	—	·	—
Wydział chemji . . .	583	122	—	—	49	4	2	—	—	—	—	—
sekcja ogólna	551	·	—	—	44	4	2	—	—	—	—	—
„ broni chemicznej	32	·	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—
Wydział architektury .	537	87	3	—	119	17	1	—	—	—	1	—
oddział projektowania .	·	·	·	—	108	14	·	—	—	—	·	—
„ budowy miast .	·	·	·	—	10	3	·	—	—	—	·	—
„ historji architektury polskiej .	·	·	·	—	1	—	·	—	—	—	·	—
Politechnika Lwowska ·	**2770**	**125**	**5**	**2**	**262**	**13**	—	—	**8**	—	**6**	—
Wydział inżynierji . .	822	14	—	—	60	1	—	—	3	—	2	—
oddział lądowy . . .	549	·	—	—	30	—	—	—	2	—	·	—
„ wodny . . .	124	·	—	—	15	—	—	—	—	—	·	—
„ mierniczy . .	149	·	—	—	15	1	—	—	1	—	·	—
Wydział architektoniczny	304	36	—	—	11	1	—	—	—	—	—	—
Wydział mechaniczny .	863	6	—	—	77	1	—	—	—	—	1	—
oddział maszynowy: .	451	·	—	—	49	—	—	—	—	—	·	—
grupa konstrukcyjna	290	·	—	—	22	—	—	—	—	—	·	—
„ techniczna . .	41	·	—	—	11	—	—	—	—	—	·	—
„ ruchowa . . .	85	·	—	—	13	—	—	—	—	—	·	—
„ kolejowa . .	35	·	—	—	3	—	—	—	—	—	·	—
oddział elektrotechniczny	404	·	—	—	22	1	—	—	—	—	·	—
„ naftowy . .	8	·	—	—	6	—	—	—	—	—	·	—
Wydział chemiczny . .	363	44	3	—	41	4	—	—	2	—	3	—
Wydział rolniczo-lasowy	418	25	2	2	57	1	—	—	1	—	—	—
oddział rolniczy . . .	169	·	1	1	29	1	—	—	—	—	—	—
„ lasowy . . .	249	·	1	1	28	—	—	—	1	—	—	—
Wydział ogólny . . .	—	—	—	—	16	5	—	—	2	—	—	—
grupa matematyczna .	—	—	—	—	6	—	—	—	1	—	—	—
„ fizyki i chemji .	—	—	—	—	5	—	—	—	1	—	—	—
„ rysunkowa . .	—	—	—	—	5	5	—	—	—	—	—	—
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego . . .	**1348**	**355**	**3**	**2**	**168**	**49**	**1**	—	—	—	**3**	—
Wydział rolniczy . .	489	93	1	1	70	9	1	—	—	—	—	—
grupa ogólna	340	·	·	·	32	4	1	—	—	—	—	—
„ produkcji roślin	44	·	·	·	—	—	—	—	—	—	—	—
„ produkcji zwierząt	25	·	·	·	—	—	—	—	—	—	—	—
„ przem. rolna .	12	·	·	·	—	—	—	—	—	—	—	—
„ ekonom. admin.	13	·	·	·	6	3	—	—	—	—	—	—
„ ichtjobiologji ryb	8	·	·	·	—	—	—	—	—	—	—	—
„ polityki agrarn.	22	·	·	·	10	—	—	—	—	—	—	—
„ agronomji społecznej . . .	12	·	·	·	3	—	—	—	—	—	—	—
„ polityki ekonomicznej . . .	13	·	·	·	7	—	—	—	—	—	—	—
„ hodowlana . .	—	—	·	·	6	2	—	—	—	—	—	—
„ rybactwa . .	—	—	·	·	6	—	—	—	—	—	—	—
Wydział leśny . . .	535	11	1	—	45	—	—	—	—	—	3	—
grupa ogólna	288	·	·	—	—	—	—	—	—	—	·	—
„ hodowli lasów .	38	·	·	—	3	—	—	—	—	—	·	—
„ inż. leśnej . .	13	·	·	—	2	—	—	—	—	—	·	—
„ ochrony lasów .	12	·	·	—	2	—	—	—	—	—	·	—
„ meljoracyj . .	3	·	·	—	—	—	—	—	—	—	·	—
„ urządzania lasu	79	·	·	—	24	—	—	—	—	—	·	—
„ użytkowania lasu	102	·	·	—	14	—	—	—	—	—	·	—
Wydział ogrodniczy .	324	251	1	1	53	40	—	—	—	—	—	—
grupa sadownicza .	·	·	·	·	43	32	—	—	—	—	—	—

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze: studenci, Ogółem	Słuchacze: studenci, w tem kobiety	Słuchacze: wolni słuchacze, Ogółem	Słuchacze: wolni słuchacze, w tem kobiety	Dyplomy: niższego stopnia, Ogółem	Dyplomy: niższego stopnia, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, w tem kobiety	Dyplomy nostryfikowane, Ogółem	Dyplomy nostryfikowane, w tem kobiety
grupa agronomji społecznej . . .	.	.	.	.	6	5	—	—	—	—	—	—
,, kwiaciarstwa .	.	.	.	.	4	3	—	—	—	—	—	—
Akademja Górnicza . .	**514**	**4**	**4**	—	**46**	—	—	—	—	—	**4**	—
Wydział górniczy . .	323	1	3	—	29	—	—	—	—	—	4	—
Wydział hutniczy . .	191	3	1	—	17	—	—	—	—	—	—	—
Akademja Medycyny Weterynaryjnej	**487**	**12**	—	—	**74**	—	—	—	**12**	—	**2**	—
Akademja Sztuk Pięknych w Krakowie . .	**135**	**55**	**51**	**9**	**28**	**2**	—	—	—	—	—	—
malarstwo	115	.	39	.	22	2	—	—	—	—	—	—
rzeźba	17	.	11	.	2	—	—	—	—	—	—	—
grafika	3	.	1	.	1	—	—	—	—	—	—	—
architektura	—	.	—	.	3	—	—	—	—	—	—	—
Akademja Sztuk Pięknych w Warszawie . .	**223**	**113**	**77**	**27**	**26**	**15**	—	—	—	—	—	—
malarstwo stalugowe .	179	.	56	.	5	1	—	—	—	—	—	—
rzeźba	13	.	16	.	—	—	—	—	—	—	—	—
grafika	6	.	3	.	3	2	—	—	—	—	—	—
wnętrze	7	.	1	.	2	1	—	—	—	—	—	—
malarstwo dekoracyjne	5	.	1	.	2	2	—	—	—	—	—	—
ceramika	—	.	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
studjum pedagogiczne .	13	.	—	—	13	9	—	—	—	—	—	—
Akademja Stomatologiczna	**485**	**363**	—	—	**114**	**87**	—	—	—	—	**8**	**7**

II. SZKOŁY PRYWATNE

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze: studenci, Ogółem	Słuchacze: studenci, w tem kobiety	Słuchacze: wolni słuchacze, Ogółem	Słuchacze: wolni słuchacze, w tem kobiety	Dyplomy: niższego stopnia, Ogółem	Dyplomy: niższego stopnia, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, w tem kobiety
Katolicki Uniwersytet Lubelski	**899**	**276**	**3**	**3**	**129**	**37**	**5**	—	—	—
Wydział teologji . . .	15	—	—	—	2	—	4	—	—	—
Wydział prawa kanonicznego	16	—	—	—	5	—	1	—	—	—
Wydział prawa i nauk społ.-ekonom . . .	694	136	—	—	90	15	—	—	—	—
sekcja prawna . . .	559	.	—	—	73	11	—	—	—	—
,, ekonomiczna .	135	.	—	—	17	4	—	—	—	—
Wydział nauk humanistycznych	174	140	3	3	32	22	—	—	—	—
filologja polska . . .	41	.	.	.	9	5	—	—	—	—
,, francuska . .	46	.	.	.	4	4	—	—	—	—
,, klasyczna . .	50	.	.	.	3	3	—	—	—	—
historja	28	.	.	.	8	5	—	—	—	—
filozofja	3	.	.	.	6	4	—	—	—	—
pedagogika	6	.	.	.	2	1	—	—	—	—
Wolna Wszechnica Polska	**682**	**298**	**107**	**32**	**18**	**9**	—	—	—	—
Wydział matemat.-przyrodniczy	265	168	12	3	7	5	—	—	—	—
Wydział humanistyczny	43	22	14	5	—	—	—	—	—	—

Szkoła, wydział, (studjum, oddział) kierunek studjów	Słuchacze: studenci, Ogółem	Słuchacze: studenci, w tem kobiety	Słuchacze: wolni słuchacze, Ogółem	Słuchacze: wolni słuchacze, w tem kobiety	Dyplomy: niższego stopnia, Ogółem	Dyplomy: niższego stopnia, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g dawnych przepisów, w tem kobiety	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, Ogółem	Dyplomy: doktorskie w/g nowych przepisów, w tem kobiety
Wydział nauk politycznych i społecznych .	219	31	40	4	5	—	—	—	—	—
ekonomja	.	.	.	.		—	—	—	—	—
prawo	.	.	.	.		—	—	—	—	—
Wydział pedagogiczny .	104	44	15	5	1	—	—	—	—	—
Studjum pracy społeczno-oświatowej . .	51	33	26	15	5	4	—	—	—	—
Wolna Wszechnica Polska, oddział w Łodzi .	**301**	**131**	**24**	**6**	—	—	—	—	—	—
Wydział nauk politycznych i społecznych .	98	20	13	1	—	—	—	—	—	—
Wydział matemat.-przyrodniczy	51	27	3	1	—	—	—	—	—	—
Wydział humanistyczny	55	34	2	1	—	—	—	—	—	—
Wydział pedagogiczny .	33	17	6	3	—	—	—	—	—	—
Studjum handlowe . .	64	33	—	—	—	—	—	—	—	—
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie . .	**990**	**329**	—	—	**148**	**35**	**1**	—	—	—
kierunek ogólno-handlowy	904	.	—	—	114	27	—	—	—	—
kierunek konsularny .	44	.	—	—	10	3	—	—	—	—
,, skarbowy . .	14	.	—	—	3	—	—	—	—	—
,, samorządowy	10	.	—	—	10	3	—	—	—	—
,, ubezpieczeniowy . . .	14	.	—	—	4	1	1	—	—	—
,, spółdzielczy .	4	.	—	—	7	1	—	—	—	—
Wyższa Szkoła Handlu Zagr. we Lwowie . .	**376**	**118**	**5**	**3**	**51**	**15**	—	—	—	—
Wyższe Studjum Handlowe w Krakowie . . .	**808**	**221**	**35**	**14**	**119**	**31**	—	—	—	—
kierunek ogólno-handlowy	.	.	.	.	71	15	—	—	—	—
kierunek handlu towarowego	.	.	.	.	8	—	—	—	—	—
kierunek orjentalny .	.	.	.	.	5	1	—	—	—	—
,, pedagogiczny.	.	.	.	.	33	15	—	—	—	—
,, gospodarki samorządowej	.	.	.	.	2	—	—	—	—	—
Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu . . .	**633**	**116**	**8**	**2**	**179**	**24**	—	—	—	—
Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie .	**1284**	**342**	—	—	**39**	**13**	—	—	—	—
Wydział polityczny .	333	125	—	—	15	7	—	—	—	—
Wydział społeczny . .	76	27	—	—	4	—	—	—	—	—
Wydział administracji państwowej i komunalnej	311	55	—	—	3	1	—	—	—	—
Wydział finansowo-ekonomiczny	564	135	—	—	17	5	—	—	—	—
Wyższa Szkoła Dziennikarska	**140**	**70**	**33**	**6**	**1**	**1**	—	—	—	—
Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie . . .	**158**	**37**	**46**	**12**	—	—	—	—	—	—
Szkoła Wschodoznawcza	**52**	**14**	**19**	**9**	—	—	—	—	—	—
dział Dalekiego Wschodu	22	7	10	5	—	—	—	—	—	—
dział Bliskiego Wschodu	30	7	9	4	—	—	—	—	—	—

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

W dniach 28, 29 i 30 stycznia b. r. odbyła się w Inowrocławiu konferencja inspektorów i podinspektorów szkolnych Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Na konferencji omawiano następujące zagadnienia:

Program i organizacja pracy wychowawczej w szkole powszechnej, realizacja nowych programów, organizacja pracy w zakresie zajęć praktycznych, sprawa wizytacyj szkół III stopnia i konferencyj rejonowych.

Drugi ministerjalny kurs dla kandydatów na podinspektorów szkolnych rozpoczęty dnia 14 stycznia, ukończony został dnia 2 marca b. r. Przepracowano na kursie zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkoły powszechnej, zagadnienia programowe i dydaktyczno-wychowawcze, zagadnienia administracyjne w obrębie inspektoratu i na terenie szkoły, wreszcie zagadnienia oświaty pozaszkolnej.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

Dnia 26 stycznia odbyła się w Lublinie konferencja dyrektorów Okręgu Lubelskiego.

Tematem obrad były sprawy następujące:

Organizacja pracy Rad Pedagogicznych, reorganizacja konferencyj rejonowych, problem selekcji młodzieży, pozatem na porządku dziennym była instrukcja w sprawie poradnictwa zawodowego, teatru szkolnego, oraz instrukcja higjeniczna.

W sprawie organizacji pracy Rad Pedagogicznych tak referaty jak i opinje wyłonione w dyskusji zmierzały do zracjonalizowania pracy Rad, dobrego jej przygotowania, pozbycia się nieproduktywnego balastu, a zarazem ustalenia ilości zebrań w wymiarze nie nadmiernym, a wystarczającym.

Tak samo i obrady w sprawie konferencyj rejonowych dotyczyły ulepszeń organizacyjnych w sprawie planowania pracy, a następnie należytego jej przygotowywania na poszczególnych odcinkach i ustalenia odpowiedzialności za należyte przeprowadzenie.

Żywy współudział zebranych wywołały obrady w sprawie selekcji uczniów.

Podniesiono konieczność należytego przygotowywania egzaminów wstępnych do gimnazjum. Między innemi należy umacniać kontakt w tej dziedzinie z nauczycielstwem szkół powszechnych. Praca w tym kierunku została już rozpoczęta. Nasuwa się tu postulat międzyszkolnych kół przedmiotowych a dalej konieczność, aby przy egzaminach wstępnych obecni byli kierownicy lub nauczyciele szkół powszechnych.

Szczególniejszą uwagę należy zwracać na kandydatów ze szkół powszechnych niższego stopnia organizacyjnego, aby nie dyskwalifikować jednostek uzdolnionych i posiadających odpowiedni rozwój ogólny, lecz wykazujących mniejszy zasób wiadomości niż przeciętni, nieraz specjalnie przez korepetytorów dokształcani, absolwenci szkół siedmioklasowych.

W dniach 11 i 12 lutego odbyła się doroczna konferencja dyrektorów Okręgu Poznańskiego w Bydgoszczy.

Na treść referatów złożyły się zagadnienia organizacyj uczniowskich, arkuszy indywidualnych, współpracy domu ze szkołą, oceny postępów i promowania uczniów oraz praktyki przedegzaminowej.

Pierwszy poświęcony głównie Straży Przedniej, jej roli w życiu szkoły, trudności w zrealizowaniu zamierzeń oraz stosunku do innych organizacyj szkolnych, zwłaszcza sodalicji i harcerstwa.

W drugim po wywodach teoretycznych zademonstrowano jeden z typów arkusza indywidualnego, który pod względem technicznym przedstawia wiele zalet dzięki przejrzystemu układowi.

Referat trzeci uzasadniał wszechstronnie konieczność współpracy domu ze szkołą, podkreślił płynące z niej obopólne korzyści, podał najbardziej wypróbowane formy organizacyjne tej współpracy oraz omówił obszernie jednolity statut nadany Kołom Rodzicielskim przez Kuratorjum Poznańskie.

W referacie o ocenie uczniów prelegent rozpatrzył dokładnie wszystkie czynniki wymienione w statucie gimnazjum, które winny być uwzględnione przy tej czynności, aby osiągnąć możliwie objektywne rezultaty, przyczem sprawę zilustrowano przykładami z praktyki szkolnej.

Następnie przedstawiono wszystkie zarządzenia władz, odnoszące się do praktyki przedegzaminowej oraz przypomniano wymagania, jakie kierownik praktyki stawiać winien kandydatom zawodu nauczycielskiego.

Po referatach odbyła się żywa dyskusja, w której uczestnicy jużto żądali wyjaśnień i wskazówek, jużto oświetlali na podstawie własnego doświadczenia rozpatrywane w referatach zagadnienia.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO.

W dniach 4, 5 i 6 lutego b. r. odbyła się w Krakowie konferencja instruktorek (ów) kursów wędrownych, zorganizowanych przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego na terenie województwa krakowskiego i kieleckiego.

W konferencji brały udział instruktorki (rzy) kursów wędrownych gospodarstwa domowego, tkactwa, kroju i szycia, haftu i koronkarstwa.

Konferencja okręgowa dyrektorów i nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach handlowych w Tarnowie. W dniach 30 i 31 stycznia b. r. odbyła się w Państwowej Szkole Handlowej w Tarnowie konferencja, której celem było praktyczne pokazanie uczestnikom nowych metod nauczania w szkołach handlowych i omówienie związanych z tem zagadnień. W szczególności program obejmował: 1) dwie oparte na ćwiczeniach lekcje z towaroznawstwa (badanie mleka oraz badanie tkanin), przeprowadzone w pracowni szkolnej przez nauczycieli przy współudziale fachowców praktyków, 2) trzy praktyczne lekcje z organizacji i techniki handlu, z których jedna w dwu grupach była przeprowadzona przez kupców we własnych sklepach przy pomocy nauczycieli, druga przez fachowca — praktyka w szkole, trzecia również w szkole przez nauczyciela z zastosowaniem odpowiednich pokazów, 3) referaty dotyczące nauczania organizacji i techniki handlu.

Zarówno organizacja konferencji jak i przebieg lekcyj, dyskusyj i referatów świadczyło o aktywnej postawie nauczycielstwa wobec postulatów, dotyczących zmian w programie i metodach nauczania w szkole handlowej. Podkreślić również należy stały i żywy udział licznych przedstawicieli kupiectwa we wszystkich pracach w czasie konferencji, co miało dużą wartość dla wyjaśnienia, jakie formy współpracy szkoły handlowej z kupiectwem będzie w przyszłości należało stosować w zakresie kształcenia młodzieży do pracy w handlu.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

III ministerjalny kurs dla obwodowych instruktorów oświaty pozaszkolnej odbył się w Warszawie w dniach od 24 września do 22 grudnia 1934 r. z udziałem 39 uczestników ze wszystkich okręgów szkolnych. Kurs miał charakter internatowy.

 Słuchacze byli zajęci na wykładach codzień od 8 do 13 rano, a 3 razy w tygodniu wieczorem na hospitacjach, zwiedzaniach instytucyj społeczno-oświatowych, dyskusjach i t. p. W niedziele były organizowane wycieczki. Czas wolny był zużywany na zebrania świetlicowe, dyskusje, czytelnictwo, przygotowywanie się do referatów i kolokwjów.

Program wykładów obejmował 350 godzin, z czego na dział ściśle oświatowy przypadło godzin 250, reszta na tematy ogólne.

Świadectwa z ukończenia kursu otrzymali wszyscy uczestnicy.

Z KRAJU

Z TOWARZYSTWA POPIERANIA BUDOWY PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

„TYDZIEŃ SZKOŁY POWSZECHNEJ".

Po raz pierwszy w r. 1934 w terminie od dnia 2 do 8 października włącznie zorganizowano „Tydzień Szkoły Powszechnej" (w Okręgu Szkolnym Wileńskim i w Województwie Śląskiem termin ten został nieco przesunięty). Wymieniony termin został na stałe przyznany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Towarzystwu Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych i zapewniona też została pomoc i współpraca nadzoru szkolnego i szkół zgodnie z zaleceniem Pana Ministra W. R. i O. P. Nie odmówiło też poparcia Ministerstwo Spraw Wewnętrznych przez wydanie odpowiedniego zalecenia podwładnym sobie komórkom administracyjnym, podkreślić też należy pomoc i współpracę Organizacyj Nauczycielskich, Związku Strzeleckiego, Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet oraz Czerwonego Krzyża, Polskiego Radja i innych organizacyj i stowarzyszeń.

Powszechnie zrozumiano, iż praca w kierunku pomnożenia liczby członków i zasobów finansowych Towarzystwa jest najlepszą lokatą realnej pracy społecznej, służącej Państwu Polskiemu na jednym z najważniejszych i najcięższych odcinków realizacyjnych, mających na celu utrwalenie Niepodległości i umocnienie mocarstwowego stanowiska.

Podkreślić tu należy, iż do akcji tej przystąpili wszyscy ludzie dobrej woli bez różnicy zapatrywań i wyznań.

Wyniki finansowe Tygodnia Szkoły Powszechnej przedstawia tabela na str. 123.

Potrzeby Towarzystwa są olbrzymie. Obliczenia wykazują, iż przez najbliższych 15 lat Towarzystwo jako jeden z czynników współdziałających w budowie szkół winno przeznaczać corocznie 7 i pół miljona złotych na pożyczki i zasiłki na budowę szkół.

KOMITET ORTOGRAFICZNY P. A. U.

Wobec różnic w interpretacji niektórych przepisów ortograficznych, jakie się zaznaczyły w IX wydaniu „Pisowni polskiej" w stosunku do wydań poprzednich, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wstrzymało zastosowanie tych zmian w praktyce szkolnej, w związku zaś z tem na konferencji porozumiewawczej w czerwcu 1933 r. uznano za rzecz konieczną bardziej zasadnicze i trwałe uregulowanie spraw z tej dziedziny. W tym celu Polska Akademja Umiejętności w porozumieniu z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołała do życia Komitet Ortograficzny, w skład którego wchodzą oprócz delegatów Akademji Umiejętności i Akademji Literatury Ministerstwa oraz towarzystw naukowych, także przedstawiciele organizacyj nauczycielskich, związków wydawców i dziennikarzy. Do Komitetu należą jako delegaci Polskiej Akademji Umiejętności: prof. St. Kutrzeba, prof. A. Kleczkowski, prof. St. Kot, prof. T. Lehr-Spławiński, prof. K. Nitsch, prof. St. Pigoń, prof. J. Rozwadowski, prof. T. Sinko, prof. P. Stach, prof. L. Wacholz, nadto dr. St. Jodłowski, dr. H. Oestereicher,

SPRAWOZDANIE OGÓLNE

Z WYNIKÓW „TYGODNIA SZKOŁY POWSZECHNEJ" NA TERENACH POSZCZEGÓLNYCH KOMITETÓW OKR. T. P. B. P. S. P.

Nr porz.	Nazwa Komitetu	ze sprzedaży cegiełek	ze sprzedaży nalepek	z imprez dochodowych	ze zbiórki ulicznej	ze zbiórki w lokal. publ.	różne inne	razem wpływy	Uwagi
1	Kom. O. w Brześciu n/B.	25.228.89 [1])	4.421.52	10.614.76	7.934.06	—	—	48.199.23	[1]) ze sprzedaży cegiełek i znaczków — razem
2	„ „ „ Katowicach	—	1.587.70	384.38	2.392.60	528,67	5.199.45 [2])	10,092.80	[2]) w tem 3119.60 ze sprzed. żetonów 2079.85 ze składek
3	„ „ „ Krakowie	15.399.70	17.498.89	11 053.95	25.604.41 [3])	—	6.143 66 [4])	69.556.95	[3]) razem ze zbiórką w lokal. publ.
4	„ „ „ Lublinie	—	7.683.37	6.325.51	—	10.452.99	—	30.605.53	[4]) w tem wywieszki 1640 i żetony 82.90
5	„ „ „ Lwowie	5.512.10	18.422.09	5.530.51	14.408.14 [5])	—	1.479.57	45.352.41	[5]) zbiórki nie podzielono na uliczną i w lokalach
6	„ „ „ Równem	4 529.94	4.476,90	5.435.09	3.002.09	1.297.34	7.359.49 [6])	26.100.85	[6]) w tem ofiary 2847.41, żetony 586,80
7	„ „ „ Poznaniu	13.290.24	11.298.22	21.109.52	27.286.52 [7])	—	5.872.70 [8])	78.857.20	[7]) zbiórki nie podzielono na ul. i w lokalach
8	„ „ „ Warszawie	20.748.29	17.723.40	8.861.72	12.076.83	2.580.34	27.837,65	89.828.23	[8]) żetony 246.20, skł. 261.50 dypl. ew. doł. 1340
9	„ „ „ Wilnie	3.144.48	413.32	2.505.19	1.687.95	544.40	4.314.54 [9])	12.609.88	[9]) w tem wywieszki, żetony, ofiary
		87.853.64	83.525.41	71.820.63	94.392.60	15.403.74	58.207.06	411.203.08	

 dr. A. Passendorfer, jako przedstawiciele Polskiej Akademji Literatury występują: dr. T. Boy-Żeleński i prof. J. Kleiner; Tow. Naukowe Warszawskie reprezentują: prof. St. Doroszewski i prof. St. Słoński, Tow. Naukowe we Lwowie: prof. H. Gaertner i prof. J. Kuryłowicz, Tow. Przyjaciół Nauk w Poznaniu: prof. E. Klich, Tow. Przyjaciół Nauk w Wilnie: prof. J. Otrębski; Polską Akademję Nauk Technicznych: prof. A. Wasiutyński. Organizacje nauczycielskie mają swoich przedstawicieli w osobach doc. L. Klemensiewicza (Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych), dr. Br. Wieczorkiewicza (Związek Nauczycielstwa Polskiego), H. Majewiczówny (Stow. Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Polskie Towarzystwo Wydawców Książek, delegowało do Komitetu dr. Jana Piątka, Związek Dziennikarzy Rzplitej Polskiej dr. Z. Nowakowskiego. Z ramienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wchodzą w skład Komitetu prof. St. Saski i dr. Wł. Szyszkowski.

Pierwsze zebranie Komitetu odbyło się 21 stycznia b. r. w gmachu P. A. U. w Krakowie. Na zebraniu tem wybrano przedewszystkiem prezydjum oraz uchwalono regulamin pracy. Przewodnictwo Komitetu objął prof. J. Rozwadowski, nadto weszli do Prezydjum: dr. Wł. Szyszkowski, jako zastępca przewodn., prof. T. Lehr-Spławiński i prof. A. Kleczkowski, jako sekretarze, oraz doc. Z. Klemensiewicz, jako referent generalny. W myśl regulaminu pełny Komitet będzie się zbierał w odstępach nie mniejszych, niż dwumiesięczne, praca zaś będzie się odbywała głównie w komisjach. Ze względu na to, że rewizja ma dotyczyć całokształtu zagadnień ortograficznych, które muszą być dokładnie zbadane w szczegółach, postanowiono utworzyć specjalne komisje dla poszczególnych działów w różnych ośrodkach naukowych. I tak, Komisja Krakowska pod przewodnictwem prof. Nitscha ma się zająć wszelkiemi sprawami, związanemi ze stosunkiem głosek do liter, Komisja Warszawska pod przewodnictwem prof. Słońskiego pisaniem łącznem i rozdzielnem, Komisja Lwowska interpunkcją; nadto będą utworzone specjalne komisje dla opracowania kwestyj bardziej szczegółowych, jak użycie wielkich liter, pisownia wyrazów obcych i imion własnych i t. p., przyczem w obradach owych Komisyj w miarę możności i potrzeby będą uczestniczyli także członkowie zamiejscowi, którzy zgłosili lub zgłoszą chęć współpracy.

Resztę obrad wypełniła dyskusja ogólna nad zasadniczemi wytycznemi reformy, które przedstawił w wyczerpującym referacie dr. Z. Klemensiewicz. W toku dyskusji zaznaczyło się powszechnie stanowisko, że jak z jednej strony należy dążyć do jak największego uproszczenia zasad ortograficznych, tak z drugiej strony nie można zrywać z dotychczasowym systemem graficznym, który jest wyrazem pewnej tradycji kulturalnej. Wobec tego zgóry odrzucono wszelkie projekty, zmuszające do zmiany dotychczas przyjętych znaków graficznych.

Przeważyło również zdanie, że należy nadal zachować wszystkie trzy zasady, jakie widoczne są w rozwoju naszej pisowni, t. j. zarówno zasadę fonetyczną, jak etymologiczną, czy wreszcie semantyczną, ale w obrębie nich dążyć do możliwego uproszczenia. Tam więc, gdzie brak żywego poczucia etymologicznego rodzi konieczność czysto pamięciowego opanowania wyrazu, należałoby raczej zrezygnować z pisowni tradycyjnej i zbliżyć ją do fonetycznej, o ile oczywiście pozwalają na to warunki wymowy, które nie zawsze są jednakowe na całym obszarze kraju, tam zaś, gdzie to poczucie jest dość żywe dzięki obocznościom gramatycznym, można utrzymać nadal pisownię etymologiczną. Na tle tych wytycznych rozważano zwłaszcza sprawę znaków ó, u, rz, ż, h, ch, badając szczegółowo wypadki, w których jeden z tych znaków mógłby być zastąpiony drugim. Poruszano również inne bolączki ortograficzne, jak sprawę końcówek -ym, -em, -ymi, -emi, w narzędniku liczby pojedyńczej i mnogiej odmiany przymiotnikowej i zaimkowej, sprawę -ia-ja w zgłoskach początkowych, środkowych i końcowych wyrazów obcych (dialog, symbioza, fortepian i t. p.), końcówki -yj w dopełniaczu liczby mnogiej (racyj) i t. p. W dyskusji przeważał naogół ton przychylny reformie, jakkolwiek tu i owdzie podno-

szono także zastrzeżenia przeciw różnym szczegółom, powołując się na różnice w wymowie różnych dzielnic, tradycje literackie i t. p. Cała dyskusja miała zresztą charakter tylko orjentacyjny, a właściwe debaty rozpoczną się dopiero po przygotowaniu materjału przez Komisje, które bezpośrednio po ukończeniu zjazdu rozpoczęły swe prace.

Wł. S.

POLSKI KOMITET V MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU WYCHOWANIA RODZINNEGO.

W październiku ubiegłego roku zawiązał się Polski Komitet Organizacyjny V Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, który odbędzie się w Brukseli latem 1935 r.

Komitet łączy w sobie organizacje rodziców, związki nauczycielskie, stowarzyszenia kobiece, organizacje młodzieży, instytucje społeczne i związki kulturalno-oświatowe, mające za zadanie opiekę nad dzieckiem i rodziną i t. d. *)

W skład Prezydjum Komitetu weszły następujące osoby: p. wizyt. Jadwiga Michałowska, jako przewodnicząca, p. dyr. Apolinary Rudnicki, p. prezes Józef Janota Bzowski, p. dyr. Antonina Walicka, p. Antonina Tyszkowska, p. Halina Heftmanowa, p. Janina Szturm de Sztrem i p. Zofja Polanowska.

Komitet powołał do życia trzy komisje: programową, organizacyjną i prasową, które realizują prace związane z Kongresem.

Komisja programowa zajęła się opracowaniem wysuniętych przez Kongres zagadnień, zapraszając za pośrednictwem współpracujących w Komitecie organizacyj szereg referentów. Prace te można podzielić na dwie grupy: część z nich — to rezultaty ankiet i bezpośrednich obserwacyj naukowo-psychologicznych, grupę drugą stanowią referaty oparte na doświadczeniach szkolnych, życiowych i organizacyjnych.

Komisja organizacyjna zajmuje się urządzeniem wystawy polskiej w Brukseli. W tym celu nawiązane zostało porozumienie z Komisją Międzynarodową i Komisarjatem Polskim w Brukseli. Wysunięto projekt, ażeby z powodu szczupłości pawilonu polskiego urządzić Wystawę Wychowania Rodzinnego w gmachu Kongresu.

Komisja organizacyjna zamierza dać na wystawie możliwie pełny obraz zagadnień pedagogicznych, związanych z życiem rodzinnem.

Projektowane są następujące działy przyszłej wystawy: dział I: Dom i szkoła. Eksponaty w tej części będą stanowić tablice i wykresy; dział II: Czasopisma podające: a) Zagadnienia wychowawcze domu i szkoły, b) Zagadnienia związane ściśle z domem,

---

*) Spis organizacyj, biorących udział w V Międzynarodowym Kongresie Wychowania Rodzinnego:

1. Polska Macierz Szkolna. 2. Zespół Rodziców przy Pracowni Wychowawczej Ministerstwa W. R. i O. P. 3. Komisja do Spraw Rodziny przy Zjednoczeniu Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. 4. Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. 5. Stowarzyszenie „Rodzina Wojskowa". 6. Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. 7. Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich. 8. Zespół Rodziców przy „Zrębie". 9. Grupa „Zrąb". 10. Stowarzyszenie Zjednoczonych Ziemianek. 11. Fidac Żeński. 12. Stow. Chrześc.-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. 13. Stowarzyszenie Kobiet z Wyższem Wykształceniem. 14. Diecezjalne Koło Księży Prefektów. 15. Straż Przednia. 16. Liga Nowego Wychowania. 17. Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich Państwowych. 18. Organizacja Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju. 19. Związek Nauczycielstwa Polskiego. 20. Katolicki Związek Polek. 21. Rada Rodz. przy gimn. męskiem „Collegium". 22. Narodowa Organizacja Kobiet. 23. Towarzystwo Edukacji Narodowej. 24. Bibljoteka Dziecięca P. K. O. 25. Robotnicze T-wo Przyjaciół Dzieci. 26. Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet.

 c) Pisma gospodarcze, d) Urządzenie artystyczne domu; dział III: Książki pedagogiczne; dział IV: Dział opieki otwartej. Rodziny zastępcze; dział V: Internaty i bursy; dział VI: Wystawa gospodarcza.

Komisja prasowa ma za zadanie nietylko informowanie społeczeństwa polskiego o pracach i celach Kongresu, lecz i pobudzanie myśli społecznej w kierunku żywej współpracy i współdziałania z Komitetem Polskim.

Z ZAGRANICY

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Genève, Année VIII, 4 Trimestre 1934. Nr. 33.

Z ostatniego Biuletynu Międzynarodowego Biura Wychowania podajemy, co następuje:

ANGLJA.

Przedłużenie obowiązku szkolnego. W lipcu 1933 r. powstał komitet mający na celu wyjednanie u rządu przedłużenia obowiązku szkolnego. Komitet składa się z członków parlamentu, należących do wszystkich partyj politycznych, reprezentantów szkolnictwa, przemysłu, teoretyków pedagogji oraz reprezentantów społeczeństwa. Na posiedzeniu w lipcu 1934 r. Komitet uchwalił następującą rezolucję: „Komitet, uznając ze względów pedagogicznych, socjalnych i ekonomicznych konieczność przesunięcia granicy lat obowiązku szkolnego do lat 15, starać się będzie, przy użyciu wszelkich środków, by rząd jak najszybciej usunął przeszkody stojące na drodze do wprowadzenia tejże reformy.

BELGJA.

Szkoła na wolnem powietrzu. W lipcu 1934 r. otwarto w Coq-sur-Mer w obecności ministra Maistriau szkołę na wolnem powietrzu dla dzieci szkół powszechnych miasta Liège. Instytucja ta istniała dotąd jako kolonja wakacyjna. Odtąd będzie otwarta przez cały rok i będzie przyjmowała kontyngenty dzieci szkół powszechnych na okres 2—3 tygodni, zapewniając im mieszkanie z utrzymaniem, opiekę i naukę na wolnem powietrzu, tak że dzieci w tym okresie w niczem nie zaniedbają nauki.

POLSKA.

Międzynarodowe Kolegjum słowiańskie. W Gdyni istnieje Międzynarodowe Kolegjum słowiańskie, na którem wykładają profesorowie polscy, czescy, bułgarscy i jugosłowiańscy, omawiając problemy ekonomiczne, prawnicze, administracyjne, kulturalne, literackie i artystyczne dotyczące krajów słowiańskich.

Statut szkolny. Biuletyn przynosi dokładne streszczenie statutu nowego gimnazjum. Sprawozdanie kończy się uwagą, że nowa organizacja polskiego gimnazjum, jak wynika ze statutu, uwzględniła nowoczesne postulaty psychologji i socjologji.

NIEMCY.

Dokształcanie nauczycieli. Minister Oświaty Rzeszy Rust podkreślił konieczność dokształcania nauczycieli i profesorów.

Nie wystarcza tylko egzamin i dyplom. Minister oświadczył, że od roku 1935 nauczyciele wszystkich stopni będą musieli wziąć udział w czterotygodniowym obozie, gdzie oddając się sportom, przy współżyciu nabiorą energji i sił do wykonywania swej wychowawczej pracy w duchu narodowo-socjalistycznym.

Rok zawodowy. Począwszy od 2 maja 1934 r. wszyscy uczniowie, którzy po ukończeniu szkół powszechnych miasta Hamburga nie znaleźli zajęcia jako terminatorzy, czy też na innem polu — zostaną skupieni w t. zw. „roku zawodowym". Będą otrzymywali tygodniowo 25 godzin nauki. Celem tej nauki ma być rozwinięcie w młodzieży ideału — narodowo-socjalistycznego, który jako obowiązek wyższy przeciwstawiłby się celom czysto osobistym. Cała nauka oparta będzie na podstawie ogólno-zawodowej. Uczniowie w czasie tej nauki rocznej mają się zapoznać z różnemi rzemiosłami oraz z pracą i życiem wieśniaków, w czasie 6—8 tygodniowego pobytu na wsi.

CZECHOSŁOWACJA.

Wychowanie fizyczne. Dnia 1 lutego 1934 r. wydał minister oświaty rozporządzenie tyczące się wychowania wojskowego w szkołach średnich i kształcenia nauczycieli — jako części wychowania fizycznego i obywatelskiego. Nowe programy gimnastyki kładą nacisk na wyrobienie fizyczne i psychiczne dla celów obrony narodowej.

Rozporządzenie powyższe obejmuje również i dziewczęta w zakresie odpowiadającym naturze i zadaniom kobiety (np. służba sanitarna).

Radjo szkolne. W roku szkolnym 1934/35 wprowadzono trzy rodzaje (stopnie) emisji szkolnych w tygodniu. Pierwszy dla klas pierwszego i drugiego roku nauczania w szkołach powszechnych, drugi dla klas od 3 do 5-go, trzeci dla klas od 6 do 8-go roku. Poza programami czeskiemi i słowackiemi wprowadzono program niemiecki i węgierski.

Praktyki pedagogiczne. Ażeby zająć bezrobotnych kandydatów nauczycielskich szkół tak powszechnych jak i średnich, minister oświaty zezwolił na zatrudnianie ich w szkolnictwie w charakterze „aspirantów".

Po trzymiesięcznej bezpłatnej praktyce otrzymują oni pewne wynagrodzenie. Po ukończeniu zaś dwuletniej praktyki mogą otrzymać nominację na nauczycieli prowizorycznych. T.

POSIEDZENIE KOMITETU WYKONAWCZEGO MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA.

Dnia 26 stycznia 1935 r. odbyło się w Genewie 14 posiedzenie Komitetu Wykonawczego Międzynarodowego Biura Wychowania pod przewodnictwem delegata Polski prof. Edwarda Cros.

Po załatwieniu spraw administracyjnych przyjęto do wiadomości dar 4.000 koron norweskich od Komitetu Nobla oraz uchwalono budżet na rok 1935, poczem rozpatrywano sprawę Czwartej Międzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego, która odbędzie się w Genewie w lipcu 1935 r. z następującym porządkiem obrad: 1) sprawozdania ministerstw oświecenia o działalności w zakresie oświaty i wychowania w roku 1934/35, 2) przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych, 3) przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół średnich, 4) rady oświecenia publicznego. Następnie przedstawiono nowe wydawnictwo Biura „Samorząd w szkole" oraz omawiano sprawę współdziałania Biura z Międzynarodową Organizacją Współpracy Intelektualnej. E. Z.

KWESTJONARJUSZ W SPRAWIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie rozesłało do wszystkich ministerstw oświecenia kwestjonarjusz w sprawie przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych jako zagadnienia, które ma być przedmiotem obrad Czwartej Mię-

 dzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego, mającej się odbyć w Genewie w lipcu 1935 r.

Kwestjonarjusz zawiera następujące pytania:

1. a) Czy studja nauczycieli szkół powszechnych są jednakowe dla mężczyzn i kobiet?
   b) Czy studja te są jednakowe dla różnych typów i stopni szkół powszechnych (szkoły miejskie i wiejskie, powszechne i wyższe powszechne)?
2. W jakich zakładach naukowych (seminarja nauczycielskie, akademje pedagogiczne, kolegja, uniwersytety) przygotowują się nauczyciele szkół powszechnych?
3. Jakie są warunki przyjęcia do tych zakładów:
   a) Minimalny wiek.
   b) Poprzednie studja (w jakich szkołach i jakiej długości).
   c) Egzaminy przy przyjmowaniu.
   d) Warunki specjalne (stan zdrowia, uzdolnienie muzyczne i t. d.).
   e) Czy studja są bezpłatne, czy płatne.
   f) Czy istnieją stypendja państwowe lub prywatne.
4. a) Jaka jest długość studjów dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.
   b) Jaki jest plan studjów (wymiar godzin poszczególnych przedmiotów w każdym roku nauczania).
5. W jaki sposób i jaką metodą odbywa się:
   a) Przygotowanie pedagogiczne (historja pedagogiki, metodologja, pedagogika doświadczalna i t. d.).
   b) Przygotowanie psychologiczne (psychologja ogólna, psychologja doświadczalna, psychologja dziecka i młodzieży i t. d.).
   c) Przygotowanie praktyczne (praktyka w szkole powszechnej, lekcje pod kierunkiem nauczyciela).
   d) Przygotowanie społeczne.
6. a) Jakie egzaminy musi zdać kandydat podczas tych studjów.
   b) Na czem polega egzamin końcowy.
7. Jakie dyplomy lub stopnie są wymagane od nauczycieli szkół powszechnych.
8. Jakie są wymagania (praktyka, egzamin, konkurs) dla mianowania nauczycieli szkół powszechnych: a) tymczasowo, b) na stałe.
9. Jakie są sposoby dokształcania czynnych nauczycieli szkół powszechnych (konferencje, lekcje wzorowe, kursy dokształcające, podróże zagranicę).
10. Inne uwagi.

E. Z.

DZIAŁALNOŚĆ MIĘDZYNARODOWEJ KOMISJI WSPÓŁPRACY INTELEKTUALNEJ.

Doroczne, szóste z rzędu zebranie Międzynarodowej Komisji Współpracy Intelektualnej (Commission Internationale de Coopération Intellectuelle), odbyło się w Genewie 16 — 21 lipca 1934 r. Z posiedzenia tego wydano obszerne sprawozdanie, dołączając do niego pięć „załączników" (Appendices), wśród nich raport generalny Dyrektora Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej (Institut International de Coopération Intellectuelle á la Commission Internationale), obejmujący całokształt działalności Komisji za rok 1933/34. Warto zaznajomić się z treścią tego raportu oraz z resztą zawartych w powyższem sprawozdaniu materjałów, nietylko ze względów ideowych, lecz także ze względu na wielki zakres spraw ogólnokulturalnych w skali międzynarodowej, które Komisja, względnie Instytut podejmuje, lub którym daje inicjatywę, zwłaszcza, że poczynania te, właśnie dzięki swemu charakterowi międzynarodowemu, wiążą się również wieloma nićmi z Polską. Rzecz jasna, że w ramach naszego komunikatu, musimy ograniczyć się tylko do krótkich wzmianek o sprawach najważniejszych.

I tak, w dziale obejmującym stosunki międzynarodowe „na płaszczyźnie ducha" (sur le plan de l'esprit), zasługują na szczególną uwagę t. zw. „Rozmowy" (Entretiens). Są to odbywające się co pewien czas zjazdy i dyskusje najwybitniejszych umysłów świata na temat doniosłych zagadnień aktualnych; po poprzedniej takiej „Rozmowie", która odbyła się w Madrycie, a dotyczyła zagadnienia „Przyszłości kultury", ostatnia odbyła się w Paryżu 16 — 18 października 1933 r. i miała za temat „Przyszłość ducha europejskiego"; z udziałem Instytutu została nadto w r. 1934 zorganizowana podobna dyskusja w Wenecji w związku z Wystawą Międzynarodową (t. zw. Biennale) na tematy: „Sztuka a państwo" oraz „Sztuka współczesna a rzeczywistość". Sprawozdania z tych „Rozmów" ukazują się drukiem.

Niezależnie od „Rozmów" wdrożył Instytut także t. zw. „Korespondencję" między osobami „reprezentatywnemi" — na rozmaite „wielkie" tematy, ogłaszając je również drukiem; dotąd wyszły trzy tomy: „Pour une Société des Esprits", „Pourquoi la Guerre?" i „L'Esprit, l'Éthique et la Guerre"; wśród korespondentów znajdujemy takie nazwiska, jak: Bojer, Huizing, Aldous Huxley, André Maurois, Wälder, Freud, Einstein i in.

Do tego samego działu prac Instytutu należy instytucja pod nazwą „Nieustającej Konferencji Wyższych Studjów Międzynarodowych" (Conférence Permanente des Hautes Études Internationales). O charakterze tych „Konferencyj" świadczy np. temat ostatni: „Interwencja państwa w sprawach ekonomicznych" oraz temat, który stanowić ma przedmiot konferencji w r. 1935, a który omówiono w formie wstępnej na zebraniu, odbytem w maju 1934 r. pod przewodnictwem profesora Uniwersytetu Paryskiego Mr. Charlety z udziałem wybitnych uczonych i mężów stanu, m. i. Edwarda Herriota — mianowicie: „O bezpieczeństwie zbiorowem" (La sécurité collective).

W ramach omawianego działu mieszczą się dalej prace o charakterze ideowo-naukowym, podjęte nad międzynarodową organizacją nauk społecznych i politycznych, oraz antropologicznych i etnograficznych, następnie prace specjalnego Komitetu doradczego (Comité consultatif), który ma za zadanie opracować sposoby i metody pouczania młodzieży o celach i działalności Ligi Narodów, oraz prace Instytutu, pozostające w związku z Komitetem rozbrojenia moralnego (Comité du désarmement moral de la Conférence pour la réduction et la limitation des armements).

Drugi wielki dział prac Instytutu ujęto pod nazwą „zagadnień ogólnej współpracy intelektualnej".

W grupie tej znajdujemy przedewszystkiem zagadnienia radja i kinematografji, oczywiście ze stanowiska ich znaczenia międzynarodowego. W zakresie radja godzi się wspomnieć o akcji, wszczętej z inicjatywy Instytutu przez Ligę Narodów, a zmierzającej do międzynarodowej konwencji radjowej (por. wydawnictwo „La Radiodiffusion et la Paix"), oraz o międzynarodowej ankiecie na temat zastosowania radja do celów „oświaty pozaszkolnej" wogóle, a w szczególności do szerzenia ducha porozumienia międzynarodowego i pokoju; tymże celom służyć mają transmisje stacji „Radio-Nations" na temat działalności Ligi Narodów oraz międzynarodowa wymiana programów.

Z tego samego t. j. międzynarodowego stanowiska zajmuje się również Instytut nader żywo zagadnieniem kinematografji w ścisłem porozumieniu z Ligą Narodów, Międzynarodowem Biurem Pracy, międzynarodowemi organizacjami wytwórców filmowych, a zwłaszcza z Międzynarodowym Instytutem Kinematografji Wychowawczej, znanym z Kongresu, odbytego w kwietniu 1934 w Rzymie. Podobnie jak w zakresie radjofonji, tak też i w sprawie kinematografji wychowawczej przygotowuje Instytut międzynarodową ankietę ze szczególnym naciskiem na zagadnienie propagowania ducha zbliżenia, porozumienia i wzajemnego poznania się narodów.

Z dalszych prac Instytutu w tym dziale sprawozdanie wymienia prasę (por. wydawnictwo „Le Rôle Intellectuel de la Presse"), ankietę na temat „zagadnienia do-

 kumentacji", dotyczącej rozmaitych dziedzin kultury w związku z zamierzonem utworzeniem „Międzynarodowego ośrodka dokumentacji" oraz z wydaniem „Przewodnika" („Guide de la Documentation"), następnie współpracę Komisji z Rządem Chińskim w zakresie reorganizacji szkolnictwa w Chinach, oraz akcję na polu rozpowszechniania pisma łacińskiego w krajach, posługujących się dotąd innemi typami pisma.

Nader interesujący jest dział poczynań Instytutu w dziedzinie nauczania. Jedno z nich obejmuje szkolnictwo wyższe (uniwersytety), ze stanowiska międzynarodowej współpracy naukowej, a w szczególności ze stanowiska „międzynarodowej polityki" w zakresie badań naukowych, drugie zaś dotyczy „wymiany słuchaczy szkół wyższych": w tym ostatnim kierunku pracuje „Centre d'informations universitaires" przy Instytucie, który w porozumieniu z rektoratami poszczególnych uniwersytetów oraz międzynarodowemi organizacjami studentów ogłasza corocznie listy kursów wakacyjnych, odbywających się w Europie, umieszcza odpowiednie wiadomości w perjodycznym „Biuletynie współpracy intelektualnej" („Bulletin de la Coopération Intellectuelle") oraz wydaje specjalny biuletyn p. t. „Student na obczyźnie" („L'Étudiant à l'étranger"). W obrębie tej grupy zagadnień zasługuje również na uwagę urządzony przy współudziale Instytutu „Zjazd przedstawicieli międzynarodowych organizacyj studentów", który odbył się 16—17 kwietnia 1933 r. w Paryżu pod przewodnictwem prof. O. Haleckiego i obradował nad zagadnieniem kryzysu w stosunkach międzynarodowych i wynikającemi stąd zadaniami młodzieży studjującej.

Inne agendy Instytutu z tego działu dotyczą szkolnictwa ogólnokształcącego. Tu należy przedewszystkiem międzynarodowa organizacja t. zw. „Ośrodka dokumentacji pedagogicznej" (Centre de Documentation Pédagogique), w skład którego wchodzi 35 takich ośrodków „narodowych" w poszczególnych krajach; Instytut wydał opis tych ośrodków (Muzeów pedagogicznych — m. in. Muzeum Oświaty i Wychowania w Warszawie) wraz z opisem ich organizacji i wykazem głównych pism pedagogicznych, przygotowuje zaś zjazd ich kierowników na rok 1935 oraz wydawnictwo, które objąć ma następujące zagadnienia:

A) Administrację szkolnictwa w poszczególnych państwach:

a) wiadomości ogólne, b) ustawodawstwo szkolne, c) administracja i organizacja szkolnictwa, d) budżet szkolny.

B) Zagadnienia międzynarodowe w programach nauczania:

a) wiadomości ogólne, b) nauka o stosunkach międzynarodowych, c) wymiana uczniów, studentów i profesorów, d) środki i pomoce naukowe: radjo, kinematograf, przeźrocza, gramofon i t. d. Ponadto zamierza Instytut wydawać corocznie tom, poświęcony „międzynarodowej bibljografji pedagogicznej".

Do zakresu nauczania należy również dalsza akcja Instytutu, dotycząca podręczników szkolnych, zwłaszcza podręczników do nauczania historji, i mająca na celu usuwanie z nich (przy pomocy odpowiednich organizacyj i osób w poszczególnych krajach) tego wszystkiego, co może szkodzić idei zbliżenia i porozumienia międzynarodowego.

Zagadnienie to stara się Instytut rozwiązać także w inny sposób, a mianowicie (zgodnie z t. zw. wnioskiem Casares) przez zbieranie i publikowanie tych ustępów z podręczników, które w sposób szczególnie wzorowy i objektywny omawiają zagadnienia trudne i drażliwe z zakresu stosunków między narodami i ich historji.

W związku z tem zamierza Instytut zebrać i wydać materjały oficjalne nadesłane z rozmaitych krajów (programy, rozporządzenia i t. d.), a dotyczące nauki historji, nauki obywatelskiej i stosunków międzynarodowych, oraz przygotowuje projekt umów między poszczególnemi państwami co do sposobu interpretowania pewnych wypadków historycznych w podręcznikach szkolnych.

Zasadniczo do tego samego celu zmierza także organizacja wymiany młodzieży szkolnej, obejmująca obecnie Austrję, Belgję, Czechosłowację, Danję, Holandję, Norwegję, Polskę i Stany Zj. A. P., prace nad radjofonizacją szkolną (por. wydawnictwo: „Radiodiffusion Scolaire") oraz opieka nad Międzynarodową Korespondencją Szkolną, której służy czasopisma „La Correspondance scolaire internationale".

Dalsze trzy działy prac Instytutu, o których tylko napomknąć tu możemy, dotyczą: nauk ścisłych i przyrodniczych (stosunki z międzynarodowemi organizacjami naukowemi, koordynacja terminologji naukowej, inwentaryzacja laboratorjów naukowych, uporządkowanie bibljografji naukowej i t. d.), bibljotek (zbieranie materjałów porównawczych, dotyczących organizacji bibljotek, badania nad zawodowem kształceniem bibljotekarzy, zamierzone utworzenie instytutu badań bibljotekonomicznych, inwentaryzacja fac-similjów i t. d.), tudzież archiwów (wydanie Przewodnika archiwów europejskich p. t. „Guide international des archives", przygotowanie drugiego tomu, mającego objąć archiwa pozaeuropejskie, wymiana wybitnych archiwarjuszy, ustalenie terminologji archiwalnej, nawiązanie stosunków między archiwami centralnemi a prywatnemi i t. d.).

Na szczególną uwagę zasługują prace Instytutu z zakresu literatury: należą tu wydawnictwa perjodyczne: „Index Translationum" (wykaz przekładów dzieł literackich) oraz t. zw. „Collection Ibéro-Americaine" (przekłady klasyków literatury hiszpańsko-amerykańskiej); ponadto Instytut przygotowuje publikację, poświęconą twórczości ludowej Ameryki Łacińskiej, oraz utrzymuje kontakt z międzynarodowemi organizacjami literackiemi, a w szczególności z „Fédération internationale des sociétés professionelles de gens de lettres".

Sztukami pięknemi zajmuje się specjalny urząd Instytutu pod nazwą „Office International des Musées". Z jego działalności wymienić należy organizację międzynarodowych konferencyj muzeograficznych (ostatnia odbyła się w Madrycie 14—21 października 1934), prace nad konwencją międzynarodową w sprawie rewindykacji dzieł sztuki oraz opiekę nad zabytkami historycznemi, badania nad administracją i techniką w zakresie transportu dzieł sztuki, ich konserwacji, restauracji, klasyfikacji i t. d. Inna komisja Instytutu zajmuje się specjalnie sztuką ludową, a w szczególności, pod kierunkiem kompozytora Lajty, zbieraniem pieśni ludowych (m. in. polskich), które wydane będą w dwu tomach, obejmujących pieśni europejskie i pozaeuropejskie wraz ze studjum nad wspólnemi ich cechami.

Osobny tom, już wydany, zawiera materjały ankietowe na temat sztuki ludowej oraz organizacji wywczasów dla robotników.

Bardzo rozległą akcję rozwija wreszcie w tym dziale „Biuro międzynarodowe Instytutów archeologji i historji sztuki" (Office International des Instituts d'Archéologie et d'Histoire de l'Art); prace tego Biura dotyczą metodyki badań naukowych, bibljografji, wymiany profesorów i studentów, dokumentacji dzieł sztuki, zagadnień, związanych z wykopaliskami, udziału prehistoryków i archeologów w pracach wykopaliskowych, badań paletnograficznych, zastosowania kinematografu w zakresie dokumentacji, wydawania perjodycznego biuletynu i t. d.

Niemniej bogate są owoce działalności Instytutu, względnie odnośnych jego komisyj na polu organizacji badań i pracy nad międzynarodowem prawodawstwem z zakresu rozmaitych dziedzin życia.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć również o wydawniczej działalności Instytutu; ilość ogłoszonych w okresie od sierpnia 1933 do lipca 1934 r. publikacyj wynosi 58 numerów perjodyków i 26 tomów i broszur, a dochody, uzyskane z ich rozprzedaży, które w r. 1932 wynosiły 73.000 fr., podniosły się w r. 1933 na 105.000 fr.

Do najważniejszych wydawnictw Instytutu należą następujące:

I. Perjodyczne: Coopération Intellectuelle (Intellectual Co-operation) (dawniej: Information Bulletin), Museion et Informations mensuelles, Index Translationum, Musées scientifiques, L'Étudiant à l'étranger, Bulletin de la Correspondance scolaire internationale.

II. Zbiorowe: 1) Serja „Entretiens": „L'Avenir de la Culture", „L'Avenir de l'Esprit européen",

2) Serja „Correspondance": „L'Esprit, l'Éthique et la Guerre", Zbiór listów (p. w.).

3) Serja „Dossiers de la coopération intellectuelle": „Broadcasting and Peace", „Art populaire et Loisirs ouvriers", „L'adoption universelle des caractères latins",

4) Serja „ibero-amerykańska": „Lettres et Discours de Bolivar et Don Casmurro",

5) Serja „Collection Cahiers": „Le Rôle intellectuel de la Presse"; w języku angielskim: „The Intellectual Role of the Press".

III. Oddzielnie:

1) Broszury i katalogi: „L'année 1933 de la Coopération intellectuelle", „Catalogue des publications", 2) Stosunki międzynarodowe: „The State and Economic Life-L'État et la vie économique", 3) Stosunki między uniwersytetami: „Cours de vacances en Europe", 4) Nauczanie: „Répertoire des centres nationaux de documentation pédagogiqe", 5) Bibljoteki i archiwa: „Le Guide international des archives", „Musique et chanson populaires", 6) Bibljografja: „Répertoire des centres de documentation", 7) Sztuka: „Répertoire international des Musées" (poszczególne tomy: „Pays-Bas et les Indes Néerlandaises", „Pologne", „Relevés typographiques des champs de fouilles en Italie", „Rapport annuel sur l'Activité de l'Office international des Musées en 1932—1933'), „Les Dossiers de l'Office international des Musées" (poszczególne tomy: „La Conservation des Monuments d'art et d'histoire", „Documents sur la conservation des peintures"); w przygotowaniu są w tej serji wydawnictwa następujące: „Traités de la muséographie", „Recueil de textes législatifs et d'accords internationaux sur le régime des fouilles", „Recueil de législation comparée sur les monuments historiques", „Répertoires des musées et collections de Roumanie, Grèce, Autriche", „Répertoire des collections d'archéologie grecque et romaine" oraz „Catalogue raisonné des églises byzantines".

Z zakresu organizacji Międzynarodowej Komisji Współpracy Intelektualnej godzi się zaznaczyć, że obejmuje ona obecnie 38 t. zw. Komisyj narodowych, współdziałających ściśle z Komisją Centralną; ponadto Instytut stara się od r. 1933 o współpracę z oficjalnymi przedstawicielami poszczególnych państw, akredytowanymi w Paryżu, których obok lub w braku przedstawicieli „Komisyj narodowych" zaprasza na posiedzenia plenarne, odbywające się w lipcu każdego roku.

(Société des Nations. Commission Internationale de Coopération Intellectuelle. Rapport de la Commission sur les Travaux de sa Seizième Session Plenière. Nr. officiel: C. 339. M. 156. 1934. XII). J. Mr.

ZE SZKOLNICTWA ANGIELSKIEGO.

Aktualne zagadnienia szkolnictwa angielskiego. Sekretarz parlamentarny Ministerstwa Oświaty, Mr. Ramsbotham, wygłosił na dorocznym obiedzie Związku Kierowników Szkół w Manchesterze przemówienie, poświęcone aktualnym zagadnieniom szkolnictwa angielskiego. Jednem z pierwszych była sprawa przeludnienia klas, o czem obecnie tak dużo mówi się i pisze w Anglji. Wielu pedagogów domaga się, żeby za maksymalną liczbę uczniów w klasie uznać — 40 z tem, że w niedalekiej przyszłości ograniczy się tę liczbę do 30. Tego oczywiście nie da się przeprowadzić jednem pociągnięciem pióra, zwłaszcza, że nie chodzi tu tylko o zwiększenie etatów nauczycielskich, lecz również o dobudowanie nowych izb lekcyjnych, co byłoby ciężarem zbyt wielkim zarówno dla samorządów, jak i dla koncesjonarjuszy szkół społecznych, a przy-

tem, wobec przewidywanego spadku liczby dzieci w szkołach, stanowiłoby wydatek całkiem nieumotywowany.

Dalej tematem przemówienia stała się sprawa reorganizacji szkół według t. zw. Hadow Plan, wielokrotnie w czasopiśmiennictwie angielskiem omawianego. Dla przypomnienia zaznaczę zasadnicze rysy tej reformy: jest to reorganizacja nauczania elementarnego, polegająca na rozbiciu go na trzy okresy: początkowy (5—7, 8 lat), środkowy — 7, 8—11 lat i późniejszy (postprimary). Dzieci tych trzech grup wieku mają być rozmieszczone w trzech odrębnych typach szkół. Szczególny nacisk położony jest na kształcenie dzieci w wieku powyżej lat 11. Dla dzieci tego wieku stworzono osobne szkoły, t. zw. „senior schools", w których nauka trwa bądź do 14 roku życia, t. j. do końca obowiązku szkolnego, bądź też dłużej — do 16 lat, „selective central schools". Kreowanie szkoły elementarnej, obejmującej dzieci do 16 lat, było niejako stwarzaniem gruntu dla przedłużenia obowiązku szkolnego. Obecnie w r. 1934, 62% uczniów szkół elementarnych pobiera naukę w szkołach zreorganizowanych. Po tych pocieszających refleksjach Mr. Ramsbotham porusza niektóre bolączki szkolnictwa, a właściwie stosunku wzajemnego szkolnictwa do społeczeństwa. Do bolączek bezwątpienia należy waga, jaką wielu z pośród Anglików, a zwłaszcza ludzie ze sfer handlowych, przypisują t. zw. świadectwu imatrykulacyjnemu. Jest to świadectwo, uprawniające do wstąpienia na uniwersytet; ekwiwalent jego stanowi w pewnych wypadkach t. zw. świadectwo pierwszego egzaminu szkolnego, coś, co odpowiada pojęciu „małej matury", np. małej maturze pruskiej „Obersekundareife". To świadectwo jest w wielu wypadkach paszportem, uprawniającym do objęcia całego szeregu posad w przedsiębiorstwach handlowych, bankowych i t. p. Przedsiębiorcy mają szczególne zaufanie do kandydatów posiadających tego rodzaju świadectwo, jakkolwiek i inni kandydaci, absolwenci normalnych i podwyższonych szkół powszechnych, szkół i kursów zawodowych mogliby z powodzeniem taką samą pracę wykonywać. Świadectwo imatrykulacyjne pieczętuje ludzi, jako godnych do objęcia pewnych stanowisk, tem samem standaryzuje pewien typ pracowników. Jest to niesłuszne i niesprawiedliwe. W tej predylekcji przedsiębiorców do angażowania ludzi z „maturą" tkwią jakieś głęboko zakorzenione przeżytki średniowiecza, z któremi należy walczyć. Może i na to wpłynie korzystnie zjawisko, jakie od niedawna daje się zauważyć, a mianowicie zbliżenie się do siebie sfer nauczycielskch i przemysłowo-handlowych. Należy to zjawisko bezwzględnie popierać: zapraszać przedstawicieli przemysłu i handlu do rad szkolnych i skłaniać nauczycieli, aby zaznajomili się z pracą w fabrykach, bankach, biurach, wszystkich tych instytucjach, w których uczniowie ich spędzą całe swoje życie. Ustawicznie mówi się o tem, że zadaniem nauczyciela jest przygotowanie młodzieży do życia. Niechże więc nauczyciel pozna zasadnicze formy tego życia.

(The Times Educational Supplement, November 24, 1934).

Obciążenie klas w szkołach angielskich. Jakkolwiek przeciętna liczba uczniów w klasie wykazała w ostatnim roku znaczną zniżkę w stosunku do roku ubiegłego, to jednak problem przeludnienia klas jest wciąż aktualny. Jest to problem miejski, na wsi spotyka się zjawisko odwrotne — klasy są nieliczne. Jeżeli uwzględnimy ogół uczniów szkół elementarnych w liczbie 5.500.000 o przeciętnej dziennej frekwencji, wynoszącej 5.000.000 i ogół nauczycieli w liczbie 250.000 (w tem kwalifikowanych 130.000), otrzymamy, biorąc pod uwagę jedynie nauczycieli kwalifikowanych, liczbę 40, jako wskaźnik obciążenia nauczyciela. Jednakowoż ze względu na rozbieżność w liczebności szkół (na terenie Anglji i Walji jest 8.216 szkół, w których liczba uczniów nie przekracza 100, 1.080 szkół — o 400 i więcej uczniach), trudno osiągnąć jednolitość organizacyjną. Board of Education jest zdania, że w starszych klasach szkół powszechnych liczba uczniów w klasie nie powinna przekraczać 40, a w szkole średniej — 30. Z tem stanowiskiem polemizuje autor artykułu p. t. „Jak wielką gromadę możemy naraz uczyć?",

 zamieszczonego w „The Times Educational Supplement". Uważa, że Board niesłusznie faworyzuje starsze oddziały i szkołę średnią. Proponuje, aby Inspektorowie Królewscy przez jakiś czas pouczyli w oddziałach, liczących 45 dzieci w wieku lat 10, naprzykład, i pewien jest, że już po tygodniu zaprotestowaliby przeciw opinji Board'u. Nie rozumie także, dlaczego komplet dwunastolatków, złożony z 40 uczniów, naprzykład, może prosperować z powodzeniem w szkole powszechnej, a jest niewskazany w szkole średniej. Pomimo dążenia do zredukowania liczebności klas, nie należy się liczyć z tem, że w krótkim czasie znikną przeludnione klasy, zwłaszcza na terenie dużych miast. Trzeba, aby nauczyciele przystosowali się do istniejących warunków i połączyli swój wysiłek pedagogiczny z administracyjnym wysiłkiem władz szkolnych. Nauczyciele twierdzą, że w klasie, liczącej 50 uczniów — naukę z konieczności zastępuje tresura. Nie zapominajmy jednakże o tem, że barjery systemu „przedmiotowego" w szkole już na szczęście zostały przełamane. Korzystajmy z tego w organizacji nauczania w szkole. Grupujmy większe komplety dzieci dla zajęć, przy których większa gromada nie przeszkadza. Można np. urządzać pogadanki, odczyty, dla większego zbiorowiska, skupiającego nawet dzieci różnego wieku. Nauczyciele, zluzowani na ten czas, mogą się zająć mniejszemi grupami dzieci, których zajęcie w danej chwili wymaga ścisłego kontaktu z nauczycielem.

Trzeba włożyć większy wysiłek w układanie rozsądnego planu lekcyj i w dobieranie nauczycieli, którzy mają dar interesującego opowiadania, czy też czytania dzieciom, a tacy z pewnością znajdą się w gronie pedagogicznem.

(The Times Educational Supplement, December 15, 1934).

Spadek liczby dzieci w Anglji i związane z tem zagadnienia oświatowe. Board of Education w okólniku z kwietnia 1933 r. opublikował przybliżone liczby dzieci w wieku szkoły powszechnej, przerachowane aż do roku 1948. Wykazują one ogromny spadek. Liczby te bierze za punkt wyjścia do swych rozważań F. H. Spencer w artykule, zamieszczonym w „The Times Educational Supplement". Zestawia liczby uczniów szkół powszechnych za lata 1913 — 1932 i przewidywane liczby uczniów za lata 1935—1948. Liczbom tym warto się przyjrzeć:

Przeszłość:		Przyszłość:	
Rok	Liczba uczniów	Rok	Liczba uczniów
1913	6 016 000	1935	5 424 000
1920	5 918 000	1937	4 900 000
1931	5 514 000	1943	4 389 000
1932	5 576 000	1948	4 281 000

Wynika z tego, że stosunek liczby uczniów w 1948 r. do liczby uczniów w 1913 r. będzie, według wszelkiego prawdopodobieństwa, jak 2 : 3. W liczbie ludności Anglji nastąpi, według autora, spustoszenie, przypominające swojemi rozmiarami okres słynnej w historji Czarnej Śmierci. Jedynym ratunkiem w tej katastrofalnej sytuacji byłoby, zdaniem autora, nadrobienie w jakości tego, co się utraci na ilości. Trzeba dołożyć wszelkich starań, aby tak potężnie zmniejszona liczba dzieci — uzyskała jak najlepsze warunki wychowawcze, jak najlepsze szkoły. Główny nacisk należałoby, według autora, położyć na ten gatunek szkoły, który ma z natury rzeczy charakter masowy, a więc na szkoły elementarne. Autor daleki jest od lekceważenia roli szkoły średniej, jako tej, której zadaniem jest kształcenie młodzieży najzdolniejszej, dobieranej bez względu na środowisko, z którego pochodzi, zaznacza jednakowoż bardzo mocno, że kształcenie elity bez równoczesnego jak najlepszego kształcenia mas jest bezcelowe: przyszłych posiadaczy stanowisk kierowniczych, przyszłych „samurajów", jak ich F. H. Spencer nazywa, trzeba otoczyć masą obywateli świadomych i dojrzałych społecznie. Społeczeństwo, jako całość, nie może w swym pochodzie posuwać się szybciej, aniżeli jego najpowolniejsi członkowie.

Wielu pedagogów, kreśląc plany masowego kształcenia, wychodzi od przedszkoli. Sieć przedszkoli w Anglji jest bardzo słabo rozwinięta. W Londynie jest ich niespełna 20, w innych wielkich miastach też stosunkowo nie więcej, na wsi — znikome ślady. Aby uczynić przedszkola instytucją o charakterze masowym, musiałoby się przekonać o ich niezbędności zarówno opinję publiczną, jak i co najmniej dwa potężne resorty państwowe. F. H. Spencer uważa, że nie warto kłaść wielkiego wysiłku w masową organizację przedszkoli. W Anglji panuje opinja, że celem przedszkola jest ulżenie ciężkiej doli ludzi biednych, że jest ono narzędziem opieki społecznej, i z tego powodu wśród ludzi o jako tako uregulowanym budżecie jest bardzo niepopularne. Żaden szanujący się, dobrze płatny rzemieślnik, nie mówiąc już o klasie średniej, nie pośle dziecka do przedszkola, uważając, że przyniosłoby to ujmę jego godności osobistej. Upowszechnienie przedszkoli w obecnej chwili, kiedy w związku z poprawą sytuacji ekonomicznej zanosi się na ogólne podniesienie stopy życiowej obywateli Wielkiej Brytanji i kiedy zmniejszenie się liczebności rodzin staje się cechą charakterystyczną nawet klasy najbiedniejszej — jest zdaniem F. H. Spencera problemem nieaktualnym. Przy tych wszystkich rozważaniach nie zapominajmy o tem, że szkoła elementarna w Anglji obejmuje dzieci począwszy już od wieku lat pięciu, spełnia więc w pewnym stopniu to, co w innych krajach spełniają przedszkola. Na tę to szkołę elementarną należy skierować główne zainteresowanie i nią się w pierwszym rzędzie zająć. Szkoła elementarna przeznaczona jest dla całej ludności w wieku od lat pięciu do czternastu, a niezadługo do piętnastu. W szkole elementarnej spędzają dzieci angielskie tymczasem dziewięć lat życia, a wkrótce już będą spędzały dziesięć. Te dzieci, które przechodzą do szkoły średniej, pobierają naukę w szkole elementarnej w ciągu pierwszych 6 lat. Jeżeli poprawimy warunki lokalowe i organizacyjne szkoły elementarnej, poprawimy los wszystkich dzieci, wyjąwszy jedynie dzieci ludzi bardzo zamożnych, ale o nie niema się co troszczyć. One i tak znajdują się i będą się znajdowały w dobrych warunkach.

W zakresie szkolnictwa elementarnego, radykalnej i szybkiej poprawy wymagają przedewszystkiem lokale szkolne, nie przystosowane do warunków dzisiejszych. Trzy czwarte istniejących obecnie lokali szkolnych należałoby przebudować, albo też niekiedy całkowicie zburzyć, a na ich miejsce wybudować nowe. Sieć szkolną należy rekonstruować zgodnie z planem powszechnej reorganizacji, opartej na podziale ogółu uczniów na trzy szczeble: infant stage, junior stage, senior stage (każdy szczebel w innej szkole). Oczywiście przy wszystkich planach należy brać pod uwagę 10-letni obowiązek szkolny.

Plan rekonstrukcji musi być jednolity dla całego kraju, musi mieć charakter ogólniekrajowy, a nie lokalny. Na to trzeba pieniędzy. F. H. Spencer przypuszcza, że kwota 70 miljonów funtów, rozłożona na dziesięć lat, byłaby całkowicie wystarczająca i całkowicie w ramach możliwości płatniczych Wielkiej Brytanji — realna.

Problem nauczycielski nie nasuwa specjalnych trudności. Autor podkreśla wysoki poziom nauczycielstwa angielskiego, którego wykształcenie i przygotowanie do zawodu jest wyższe dzisiaj, aniżeli było kiedykolwiek.

(The Times Educational Supplement, January 26, 1935).

Opieka nad zatrudnieniem absolwentów szkół w Anglji. Przed kilkoma miesiącami ukazało się sprawozdanie komitetu, działającego z ramienia Ministerstwa Pracy i mającego na celu uchwalenie pewnych wytycznych dla udoskonalenia systemu zatrudniania absolwentów szkół. Komitet zaleca przedewszystkiem stworzenie specjalnych rad lokalnych, złożonych z przedstawicieli świata pracodawczego, nauczycieli i władz administracyjnych lokalnych. Zadaniem tych rad byłoby roztoczenie opieki nad rozmieszczeniem młodzieży, rozpoczynającej pracę w odpowiednich przedsiębiorstwach. Byłoby niezmiernie pożądane, żeby funkcjonarjusze rad zostali odpowiednio wyszkoleni na specjalnie w tym celu stworzonych kursach. Jeżeli chodzi o po-

 radnictwo zawodowe, komitet radzi wziąć za wzór metody, opublikowane przez Związek Dyrektorów Szkół Średnich w porozumieniu z Ministerstwem Pracy. Są one częściowo oparte na testach psychologicznych, jednakże, co należy podkreślić, w zastosowaniu testów zalecają jak największą ostrożność. Z istniejących już Rad Opieki nad Pracą absolwentów szkół średnich opublikowała swoje pierwsze sprawozdanie Rada w Glasgow (Szkocja). Rada w Glasgow składa się z przedstawicieli 34 szkół. Działa w porozumieniu z Ministerstwem Pracy. Zajmuje się poradnictwem zawodowem i pośrednictwem pracy. Wykonuje swe postanowienia za pośrednictwem komitetu wykonawczego, który znów znajduje się w stałym kontakcie z komitetami poszczególnych szkół.

(The Journal of Education, November 1, 1934). H. W.

N o w e o ś r o d k i n a u c z a n i a b e z r o b o t n e j m ł o d z i e ż y w A n g l j i. Bezrobocie młodzieży w Anglji, odczuwane jako bardzo poważne zło, znalazło oddźwięk w nowej ustawie parlamentarnej o bezrobociu (Unemployment Act). Obowiązek szkolny w Anglji wciąż jeszcze nie został przedłużony, pomimo całej kampanji w prasie, i kończy się w 14 roku życia dziecka, zaś przymusowe ubezpieczenie społeczne obowiązywało dopiero od 16 lat życia. W czasie tych dwóch lat, od chwili opuszczenia szkoły do wciągnięcia na listę bezroboczych podlegających ubezpieczeniu — marnowało się dużo młodzieży. Ustawa parlamentarna z lata r. u. położyła temu kres, ustalając, że ubezpieczenie obowiązuje od chwili opuszczenia szkoły, to znaczy już od 14-go roku życia. Obecnie chłopcy i dziewczęta, opuszczając szkoły, otrzymują książeczki bezroboczych. Zasiłki, w wysokości 2 pensów tygodniowo, otrzymuje za nieletniego osoba utrzymująca rodzinę (rozumie się, o ile pozostaje bez pracy), lecz dostaje zasiłek tylko pod warunkiem, że ten nieletni będzie kontynuował naukę. Jest to nowy punkt w ustawodawstwie dla bezroboczych: obowiązek dalszej nauki bezroboczej młodzieży wzamian za zasiłek z funduszu bezrobocia.

Ustawa uwzględnia dalszą kwestję wynikającą z powyższego zarządzenia, mianowicie potrzebę założenia nowych ośrodków i kursów nauczania bezroboczej młodzieży w wieku od 14 do 18 lat życia. Za kursy te odpowiedzialne będą miejscowe władze szkolne; programy muszą być zatwierdzone przez ministra pracy dla otrzymania funduszów państwowych. Fundusze na Ośrodki Nauczania Młodzieży (Junior Instruction Centres) będą przyznawane w wysokości 75% wydatków netto zatwierdzonych przez ministra.

W Ośrodkach Nauczania Młodzieży nacisk ma być położony na przedmioty praktyczne, jednak bez całkowitego zaniedbania wykształcenia ogólnego. Np. program kursu w Ośrodku zakładanym w Lincoln City przewiduje dla wszystkich uczniów naukę angielskiego i wychowanie fizyczne, zaś pozostałe przedmioty będą nauczane w grupach, zależnie od potrzeb młodzieży. Np. dla chłopców, którzy już byli zatrudnieni albo mają nadzieję otrzymać zatrudnienie w zawodzie mechanicznym (Lincoln jest miastem przemysłowem) — prowadzony będzie kurs techniczny lub przemysłowy, zaś ci, którzy kierują się do biur lub do sklepów — otrzymają naukę stenografji, pisania na maszynie i buchalterji.

Również dla dziewcząt program ma być zróżniczkowany, niektóre będą potrzebowały przygotowania dla objęcia posady w biurze czy sklepie, inne — nauki rzemiosła, wszystkie — nauki gotowania i gospodarstwa domowego.

Ustawa określa czas nauki na kursach na 15 godzin tygodniowo. Nie znaczy to, że wszyscy, którzy zapiszą się, muszą przez cały rok uczęszczać na kursy, gdyż w międzyczasie mogą otrzymać płatne zajęcie. Tylko dla pozostałych bez pracy uczęszczanie jest obowiązkowe.

W miejscowościach, gdzie z racji małej liczby nieletnich bezroboczych nie można założyć Ośrodka, ustawa przewiduje utworzenie specjalnych klas, gdy zaś liczba jest za

mała nawet na prowadzenie klasy, należy umożliwić bezrcboczej młodzieży bezpłatny dostęp do odpowiednich istniejących zakładów naukowych, takich, jak szkoły techniczne lub szkoły rzemiosł.

Tym z młodzieży, który są w zakładach średnich przy pomocy stypendjów lub z trudem się utrzymują, przyzna się za każdy pełny rok nauki, 10 składek ubezpieczeniowych, czyli w wieku lat 16 będą oni posiadali 2/3 składek kwalifikujących do otrzymywania zasiłków z funduszu ubezpieczeniowego (zasiłki można otrzymywać, gdy wniesie się 30 składek). Nie poniosą więc straty za tę naukę extra, którą im się udało zdobyć.

Cała ustawa zmierza ku temu, by nie dopuścić do demoralizacji młodzieży przez przymusowe próżniactwo, a także, by dając przygotowanie do zawodu, umożliwić objęcie z pracy, z chwilą gdy ta się nadarzy. (M. Wintringham, England to train Jobless Youth. School Life, Nr. 3, Nov. 1934).

W ostatnim numerze „The Education Outlook" (Nr. 3, Autumn 1934) znajdują się następujące dane w związku z Ośrodkami Nauczania Młodzieży: do dnia 4-go grudnia lokalne władze szkolne zgłosiły projekty założenia 51 Ośrodków i klas dla niezatrudnionych chłopców, 46 Ośrodków i klas dla dziewcząt oraz 63 projekty przyjęcia niezatrudnionej młodzieży do istniejących zakładów naukowych. Czynnych było od 14 do 21 listopada 123 Ośrodków i klas z liczbą uczestników 13.945 chłopców i 4.757 dziewcząt. The Education Outlook prowadzi kampanję za przedłużeniem wieku obowiązku szkolnego do lat 15-tu, czego parlament dotychczas nie uchwalił, — zarządzenia wyżej omówione uważa za półśrodki. I. S. W.

Ośrodki pracy w Południowej Walji. W Południowej Walji, ciężko dotkniętej plagą bezrobocia, założono ośrodki pracy dla bezrobotnej młodzieży obojga płci. W ośrodkach tych młodzież kształci się w kierunku zawodowym, co niekiedy przyczynia się do znalezienia pracy, a w każdym razie ratuje od depresji i załamania się duchowego, które jest nieuniknionym wynikiem pustych lat przymusowego bezrobocia i to bezpośrednio po wyjściu ze szkoły. Ośrodki pracy są wytworem inicjatywy prywatnej i społecznej i, zdaniem „The Journal of Education", stanowi to ich przewagę nad przewidzianemi przez ustawę ośrodkami oświatowemi („The Juvenile Instruction Centres", p. Nr. 8 — 10 „Oświaty i Wychowania", 1934, str. 554), gdyż będą mniej skrępowane przepisami i obawą utraty subwencyj. W związku z ośrodkami oświatowemi „The Times Educational Supplement" przewiduje, że będą one kosztowne i że niewiele drożej wyniosłoby przedłużenie obowiązku szkolnego do 15 lat.

(The Journal of Education, November 1, 1934 — The Times Educational Supplement, November 24, 1934).

Kształcenie w dziedzinie handlu i administracji. Przy Londyńskiej Szkole Nauk Ekonomicznych powstał wydział handlowo-administracyjny, przeznaczony dla absolwentów szkół wyższych, pragnących objąć stanowiska w administracji przedsiębiorstw. Wydział handlowo-administracyjny nawiązał stosunki z wielkim przemysłem. Słuchacze przyjęci po przejściu kursu mają zgóry zapewnione posady.

(The Journal of Education, November 1, 1934).

Badania naukowe z dziedziny oświaty. Z inicjatywy Królewskiego Towarzystwa Nauczycielskiego powstać ma wkrótce Rada Badań Oświatowych, w której skład, według projektu, wejdą przedstawiciele nauczycieli, uniwersytetów, szkół nauczycielskich, lokalnych władz szkolnych, urzędników z administracji szkolnej, lekarzy szkolnych, psychologów, jakoteż innych osób, interesujących się zagadnieniami naukowemi z dziedziny oświaty. Rada działać będzie za pośrednictwem Egzekutywy, składającej się z osób, dobrze obznajmionych z techniką badań oświato-

wych i ich zastosowaniem w praktyce. Rada nie projektuje zakładania własnych pracowni, zadania jej będą polegały na dostarczaniu badaczom pomocy materjalnej i na ułatwianiu im zbierania materjałów, na sprawdzaniu, czy praca, która ma być podjęta, nie jest właśnie w tej samej chwili gdzieindziej przygotowywana, i na publikowaniu wyniku badań. Poza osobnemi publikacjami, poświęconemi specjalnym zagadnieniom, Rada zamieszczać będzie w czasopismach fachowych sprawozdania ze stanu prac bieżących. Budżet Rady na przeciąg najbliższych lat obliczony jest na 2.000 funtów rocznie (ok. 54.000 zł.).

(The Education Outlook, Summer 1934).

Szkoła wiejska w Anglji. Komitet Oświatowy przy hrabstwie Buckingham przedstawił władzom samorządowym sprawozdanie, w którem m. in. podaje wytyczne, według których należy organizować szkołę wiejską. Oto ich treść:

Szkoły wiejskie powinny być tak organizowane, aby stanowiły centrum życia całego obwodu. Gmach szkolny winien być nietylko miejscem, gdzie dzieci pobierają naukę, lecz również miejscem, gdzie odbywa się dokształcanie w najrozmaitszych kierunkach dorosłych mieszkańców wsi, pozatem miejscem odczytów, zebrań i t. p. Szkoła powinna być wśród mieszkańców popularna, powinna stanowić punkt ich dumy, objekt patrjotyzmu lokalnego, Program nauczania powinien dla dzieci w wieku powyżej lat 11 zawierać przedmioty o nastawieniu praktycznem, przy specjalnem uwzględnieniu potrzeb wsi. Aby nauczanie przyniosło w rezultacie pożądane efekty, należy bezwzględnie przedłużyć obowiązek szkolny do lat piętnastu. Szkoła powinna posiadać ogród o powierzchni minimum dwóch akrów, któryby był terenem zajęć ogrodniczych uczniów ze szczególnem uwzględnieniem prac eksperymentalnych z tego zakresu. Na terenie każdego ogrodu należy zakładać wzorowe pasieki, na każdem podwórzu szkolnem — wzorowe kurniki. Należy wprowadzić naukę tkactwa i koszykarstwa tam, gdzie jeszcze nie jest wprowadzona. Gospodarstwo szkolne musi stać na możliwie najwyższym poziomie; wówczas tylko spełnia swoje zadanie pedagogiczne i propagandowe.

(The Times Educational Supplement, London, January 26, 1935).

ZE SZKOLNICTWA IRLANDZKIEGO.

Na skutek żądania nauczycieli szkół irlandzkich Wydział Oświecenia zreformował programy nauczania w szkołach powszechnych w kierunku odciążenia i nacjonalizacji. W mniejszych szkołach powszechnych, jak również w tych szkołach, w których uczą same kobiety, uczyniono algebrę i geometrję przedmiotami fakultatywnemi, ograniczono liczbę godzin nauczania języka angielskiego, natomiast rozszerzono użycie języka iryjskiego, jako języka nauczania. W stosunku do szkół średnich, w których z reguły wymiar subwencyj uzależniony jest od liczby uczniów, ustalono, że przy kalkulacji w rachubę wchodzą tylko ci uczniowie, którzy osiągnęli pewien stopień znajomości języka iryjskiego.

(The Journal of Education, November 1, 1934). H. W.

REORGANIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W NIEMCZECH.

Prasa niemiecka donosi ze źródeł urzędowych co następuje:

W dniu 13 grudnia r. ub. Rada Ministrów Rzeszy Niemieckiej wydała ustawę, zawierającą kilka zasadniczych zmian w stosunkach służbowych profesorów szkół wyższych. Przedewszystkiem ustawa postanawia, iż z końcem tego semestru, w którym profesor kończy 65 lat życia, rozwiązuje się z nim stosunek służbowy; w razie, gdy ważne względy na dobro szkoły wyższej tego wymagają, może najwyższa władza krajowa za

zgodą Ministra Rzeszy Nauki i Wychowania termin ten przesunąć. Następnie ustawa zezwala na przenoszenie profesorów z zajmowanej katedry na inną, odpowiadającego zakresu nauki, o ile wymaga tego interes państwa przy reorganizacji studjów wyższych w Niemczech. Przeniesieni profesorowie zatrzymują dotychczasowe uposażenie zasadnicze, dodatki do płac zostają ustalone na nowo w zależności od zajętego stanowiska. Jeżeli na skutek reorganizacji dana katedra zostaje zniesiona lub połączona z inną, profesor zajmujący zniesioną katedrę może być zwolniony od pełnienia swych obowiązków; profesorowie ci otrzymują nadal uposażenie bez posuwania się w grupach płacy i z odjęciem wszelkich dodatków. Ustawa ta wchodzi w życie z dniem ogłoszenia, a wygasa 31 grudnia 1937 r.

Ustawa jest opatrzona następującym oficjalnym komentarzem:

Wydana przez Radę Ministrów Rzeszy ustawa stanowi początek przekształcania szkolnictwa wyższego zgodnie z celami wytkniętemi przez narodowy socjalizm. Chodzi tu głównie o przebudowę, a nie zniszczenie dotychczasowych tradycyjnych form. Nowa ustawa ma rozwiązać kilka ważnych zagadnień i usunąć niejasności. Przedewszystkiem musi być umożliwiona planowa i dawno oczekiwana rozbudowa niemieckiego szkolnictwa wyższego. Teraz może być osiągnięty cel nadania każdej niemieckiej szkole wyższej, przy zachowaniu tradycyjnych podstaw, właściwego jej kulturalno-naukowego oblicza. Jednocześnie w ten sposób zostaje stworzona możliwość celowego i oszczędniejszego zużycia pozostających do rozporządzenia funduszów. Między innemi należy się spodziewać, iż będzie można uzyskać zczasem środki dla powiększenia ilości młodych sił naukowych. Zarazem obniżenie granicy wieku do 65 lat umożliwi odmłodzenie ciała profesorskiego, co będzie miało wielkie znaczenie dla wychowywania studjującej młodzieży w duchu nacjonalno-socjalistycznym.

Postanowienie o zwalnianiu profesorów z ukończeniem 65 roku życia przynosi spełnienie dawno wysuwanego postulatu odmłodzenia ciała nauczycielskiego na wyższych uczelniach. Szkoły wyższe są w państwie nacjonalno-socjalistycznem powołane nietylko do naukowego kształcenia młodzieży, ale również do wyrabiania poglądu na świat. To zadanie może być jednak spełnione tylko przez ciało nauczycielskie dostatecznie młode dla prowadzenia młodzieży. Zasada zwalniania profesora od obowiązku wykładania przy zachowaniu możności prowadzenia przez niego prac naukowych jest tu zachowana, jak również nie jest zamierzane nadawanie profesorom charakteru „urzędników". Specjalne stanowisko profesora jest zachowane. Ustawa nie jest również skierowana przeciwko osobom, lecz ma służyć wielkiej sprawie. Ażeby niedopuścić do krańcowości w określaniu granicy wieku, jest możliwe jej przesuwanie wzwyż, jeśli interesy uczelni wyższej wymagają dalszego prowadzenia wykładu przez pewnego profesora.

Specjalne znaczenie ma według urzędowego komentarza przepis o przenoszeniu profesorów na odpowiadającą jego zakresowi wiedzy katedrę w innej szkole akademickiej. Dopiero na tej podstawie została umożliwiona Ministrowi Rzeszy i Prus planowa reorganizacja szkół wyższych. Poprzednie kompetencje w tym zakresie poszczególnych krajów, jak i nieprzenaszalność profesorów uniemożliwiały przekształcenie szkół wyższych w zwartą całość niemieckiego szkolnictwa wyższego. Wydana ustawa umożliwia celową rozbudowę. Dzieje się to z myślą nadania poszczególnym szkołom wyższym wyraźnego kierunku i charakteru, jak to już miało miejsce w pewnej mierze np. w stosunku do teologji w Marburgu lub matematyki i nauk przyrodniczych w Getyndze. Wreszcie umożliwi się w ten sposób właściwy dobór rektorów dla prowadzenia szkół wyższych w duchu nacjonalno-socjalistycznym. Jednym z celów reformy jest wprowadzenie zasady przywództwa (Führerprinzip) do szkół wyższych, w których rektor ma działać jako powiernik ministra.

Zasada prawna prezentacji kandydatów na profesorów przez wydziały zostaje utrzymana przy takiem uregulowaniu stosunków, które zapewnią państwu bezpośredni

 wpływ na szkoły wyższe. Wreszcie zasadniczą wagę dla reorganizacji szkół wyższych ma postanowienie, iż w razie zniesienia katedry lub połączenia jej z inną dany profesor zostaje zwolniony od pełnienia swych obowiązków. Bez takiego zarządzenia nie byłoby możliwe np. znoszenie pewnych wydziałów bądź to z powodu braku potrzeby ich istnienia, bądź to ze względu na zamiar wyznaczenia szkole innego zakresu działania. Również w ten sposób może być rozwiązane zagadnienie uniwersytetów leżących blisko siebie.

E. Z.

FILM SZKOLNY W NIEMCZECH.

Centrala państwowa dla filmu szkolnego w Berlinie (Reichsstelle für den Unterrichtsfilm) wszczęła na wielką skalę akcję zaopatrywania szkół w aparaty kinowe. Oparto ją na zarządzonych przez Ministerstwo Oświaty obowiązkowych opłatach, uiszczanych przez wszystkich uczniów w wysokości dwu groszy niemieckich („Filmgroschen") na kwartał, od których zwolnione są tylko dzieci rodziców niezamożnych i bezrobotnych. Fundusz, który powstanie z tych opłat, a który oblicza się na kilka miljonów marek rocznie, służyć ma wyłącznie do zaopatrywania szkół w aparaty filmowe oraz do produkcji wąskotaśmowych filmów naukowych i wychowawczych. Konstrukcją specjalnych aparatów szkolnych ma się zająć politechnika (Technische Hochschule) w Berlin-Charlottenburg, poczem wypróbowanie ich będzie powierzone 23 ośrodkom krajowym filmu szkolnego. Już w następnym roku szkolnym ma być zaopatrzona w aparaty czwarta lub piąta część wszystkich szkół, przyczem z aparatów tych korzystać mają także inne szkoły. Narazie rząd bierze pod uwagę szkoły powszechne i średnie, w których film służyć ma przedewszystkiem jako pomoc naukowa dla biologji, nauki o kraju ojczystym, historji, chemji, fizyki i higjeny (eugeniki). Projektowane są również filmy baśniowe. W dalszym ciągu zamierza rząd niemiecki zaopatrzyć w aparaty filmowe także szkoły wyższe, a w szczególności wydziały biologiczny i medyczny. (Volksparole, Düsseldorf, z dnia 27 listopada 1934).

Mr.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

SPRAWY WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO.

W ostatnich czasach rozważania w prasie pedagogicznej, tyczące się wychowania państwowego — jak się zdaje — zaczynają już schodzić do jego głębszych podstaw, co mimo różnorodności stanowisk niezawodnie przyniesie pożytek sprawie.

Żywszą dyskusję wywołał artykuł prof. J. St. Bystronia p. t. „Wychowanie państwowe" („Kultura Pedagogiczna", rocznik pierwszy, zeszyt drugi). Już sam sposób ujęcia problemu i podejście do niego stwarzały jakgdyby predyspozycję w tym kierunku. Autor zaczyna od rozważań, co należy rozumieć przez „wychowanie państwowe". Nie jest to—wychowanie przez państwo, lecz, w myśl przyjętego ogólnie poglądu, wychowanie dla państwa. Takie założenie zmusza zkolei do analizy pojęcia państwa i związanych z niem działalności. Teza samoistnego bytu państwa, niezależnego od jednostek, prowadzi do prymitywnej metafizyki i z punktu widzenia objektywnie naukowego utrzymać się nie da. Państwo jest tworem społecznym, opartym na więzi organizacyjnej, podobnie jak wiele innych, o których charakterze i jakości decydują treści intelektualne i emocjonalne jednostek, włączonych w krąg współżycia społecznego. Zamiast dawnego, biernego schematyzmu, czyniącego z człowieka niewolnika społeczeństwa, zjawia się żywa twórczość jednostek, jako czynnik niezmiernie wartościowy w zakresie bytu państwowego. Stąd wniosek, iż wychowanie państwowe ma „na celu rozszerzanie i pogłębianie twórczości jednostek w formach, umożliwiających największą koordynację ich wysiłków". Jest to praca nad przebudową życia zbiorowego, do której zostaje w odpowiedni sposób włączona również i młodzież, traktowana dotąd w oderwaniu od podłoża społecznego. Tak pojęte wychowanie państwowe nie różni się zasadniczo od „obywatelskiego". Ale zakres działalności nowoczesnego państwa, tej najwyższej formy koordynacji, rozrasta się coraz bardziej, postępuje „etatyzacja życia", tedy i wychowanie państwowe musi przerosnąć każdy inny rodzaj wychowania. Pozostaje jeszcze sprawa tak aktualnego dziś przeciwstawienia wychowania narodowego — państwowemu. W zakresie treści intelektualnych i psychicznych te dwa pojęcia łączą się z sobą harmonijnie, przyczem życie kulturalne wiąże się silniej z narodem, natomiast, kiedy idzie o momenty organizacyjne, na plan pierwszy i wyłączny wysuwa się państwo. W praktyce brak „recepty", jak to wychowanie państwowe realizować. Nie jest to przedmiot nauki, ani zbiór wiadomości do przyswojenia, lecz przedewszystkiem — podnoszenie kultury społecznej, do którego droga prowadzi przez pogłębienie treści stosunków międzyjednostkowych. Twórcza współpraca nauczyciela i młodzieży, i szerokie uwzględnienie sfery intelektualnej oraz psychicznej, zastępuje dawny, tradycjonalny system biernego wykonywania rozkazów. W związku z tem szczególnie szkodliwe są czcze deklamacje o państwie i kulturze obok zaprzeczania tej kultury w praktyce.

Natomiast potrzebny jest — nowy typ nauczyciela współczesnego i twórczego, któryby dążył do wytworzenia „na dawnej podstawie i z tych samych materjałów" ideału jednostki uspołecznionej, zamiast — jak dawniej — tylko wykształconej intelektualnie. Sprawa wyraźnie i śmiało postawiona wywołała oddźwięk. Pierwszy p. Franciszek Zawadzki, notując „Na marginesie artykułu prof. J. St. Bystronia o wychowaniu pań-

 stwowem" („Z r ą b", 1933, tom 3 (15)) to, co uważa w jego treści za skazy ideologiczne i momenty dezorjentujące. Są one trojakie. Przedewszystkiem, trudno uznać państwo za „taki sam" twór społeczny, jak spółka akcyjna albo klub towarzyski, wówczas gdy jest to, mimo wszystko, twór „osobliwy", o szczególnej sile dynamicznej. Wydaje się, dalej, wątpliwą sugestja, iż i dawni wychowawcy pracowali państwowo, mimo może nieznajomości tego terminu. W rzeczywistości zaś działalność tamtych ludzi, w epoce niewoli, miała dążenia tylko narodowe, a jej stosunek do ówczesnego środowiska państwowego był wybitnie wrogi. Wychowanie dzisiejsze jest zarazem narodowe i społeczno-państwowe, i to należy mocno podkreślić, celem uniknięcia dezorjentacji przy wyciąganiu praktycznych wniosków, dotyczących pracy wychowawczej — obecnie. A wreszcie, i ten zarzut jest natury zasadniczej, zostało poważnie zakwestjonowane zbagatelizowanie strony intelektualnej, jako że to „już tylko dodatek". W istocie zaś ten zakres wychowania stanowi dużej wagi element, bez którego młodzież łatwo może wpaść w sidła haseł demagogicznych, apelujących nietylko do uczucia, ale i zbrojnych w przeróżne argumenty pseudonaukowe. I z tych właśnie względów potrzeba rozwijania w młodzieży krytycyzmu, opartego na gruntownej wiedzy i kulturze intelektualnej, wysuwa się nieodparcie w charakterze silnej tamy ochronnej.

„Interpretacje" p. Jerzego Ostrowskiego („Zrąb", jak wyżej) godzą w dwie tezy prof. Bystronia, tyczące się bytu państwa oraz identyfikowania wychowania społecznego z państwowem. W pierwszem z tych zagadnień ważne jest, obok stosunków międzyjednostkowych, i nastawienie jednostek do państwa, jako całości, a mianowicie odbicie subjektywno-uczuciowe tej całości w psychice osobniczej. Ale i objektywnie rzecz biorąc — grupa społeczna nie jest tylko sumą tworzących ją jednostek, jak np. spółka akcyjna, lecz ma swoiste cechy. Na rzecz samoistnego bytu państwa przemawia też i argument natury gospodarczej: własność państwowa nie jest własnością każdego, lecz — wszystkich, włączając i tych, którzy dopiero przyjdą. A jeśli pobudką do działania społecznego ma być tylko egoizm, nawet ujęty w karby rozumu, to stanowi on wielkie niebezpieczeństwo. W przeciwieństwie do bodźców egoistycznych, potężnym czynnikiem twórczym jest miłość państwa, pojętego samoistnie, jako idea, dla której człowiek się poświęca. Co do pozornej tożsamości wychowania społecznego i państwowego, należy podkreślić różnice interesów tej czy owej grupy społecznej, nie pokrywających się z interesem państwa lub wręcz mu przeciwnych. Podobnież się dzieje i z poszczególnemi rodzajami wychowania społecznego — w porównaniu z państwowem. Wychowanie społeczne nie zawsze jest państwowe, podczas gdy państwowe zawsze jest społeczne. Rola państwa jest nadrzędna, jego kryterjum — jedyne, a stanowisko — suwerenne. Wychowanie państwowe ma charakter uniwersalistyczny w odróżnieniu od cząstkowości wychowania społecznego, a rozgraniczenie odmiennych elementów obu tych kierunków wychowawczych zapobiegnie szkodliwym nieporozumieniom w praktyce pedagogicznej.

P. Helena Leleszówna, w artykule p. t. „O teoretyczne podstawy wychowania państwowego" („Z r ą b", 1934, tom 1 (1)), podważa w podobny, jak wyżej, sposób, pozycję socjologiczną prof. Bystronia. Zbyt sumaryczna definicja państwa, nie uwzględniająca dość wyraźnie swoistych funkcyj i celów innych grup społecznych, prowadzi w konsekwencji do przekreślenia różnic między wychowaniem społecznem a państwowem. O tych różnicach i zachodzących niejednokrotnie kolizjach świadczy wymownie sama rzeczywistość. Rzeczą wychowania państwowego jest właśnie należyte ustosunkowanie młodzieży do poszczególnych grup i ustalenie ich hierarchji wobec organizacji naczelnej — państwa.

Nierównie goręcej atakuje ta sama autorka założenia „etosowe", rozwinięte przez dr. Kazimierza Sośnickiego w jego książce: „Podstawy wychowania państwowego". Według niego, etos absolutny, oparty na „istocie czystego człowieczeństwa", dominuje nad etosami społecznemi, względnemi. Ta abstrakcyjność tez, mających być podstawami ety-

ki, prowadzi do zerwania jej kontaktu z rzeczywistością, nie przynosząc zarazem pozytywnych wiadomości o idealnym etosie absolutnym. Jego stosunek do etosu państwowego był nadrzędny w państwach teokratycznych i może być nim również w państwach świeckich, pod wpływem etyki filozoficznej. Przeważnie zaś etos absolutny degeneruje się w kontakcie z państwowym, nabierając coraz bardziej charakteru zewnętrznego. W takiem ujęciu — konkluduje p. Leleszówna — etos absolutny jest całkowicie dowolny, niezgodny z faktami i, jako taki, zbędny. Etos państwowy występuje u dr. Sośnickiego już konkretniej; ma on być regulatorem zarówno stosunków między jednostkami, współżyjącemi w państwie, jak i — ich stosunku do państwa. Niebezpieczeństwo wychowania państwowego ma tkwić w zastoju i marazmie, wynikających z konserwatywnych tendencyj etosu państwowego. Inna groźba tego wychowania polega na zacieśnianiu widnokręgów myślowych, co znów jest skutkiem wyłączności etosu państwowego. Podobna koncepcja grzeszy, zdaniem autorki, oderwaniem od faktycznego gruntu historycznego oraz przeczy obecnej rzeczywistości polskiej. W twierdzeniu dr. Sośnickiego o charakterze politycznym wychowania państwowego, niezdolnego poprzestać na formalistycznem ujmowaniu zjawisk, mieszczą się sugestje walk partyjno-koteryjnych, podczas gdy cele wychowania państwowego są biegunowo różne, ogarniają interesy wszystkich. Idzie tylko o właściwą organizację życia zbiorowego, gdzie współpraca rozmaitych czynników wytwarza cele i ideały państwowe.

Przeciwko hierarchji „etosów" w ujęciu dr. K. Sośnickiego kierują się również wywody polemiczne p. J. Ostrowskiego w cytowanych już „Interpretacjach". Według nich, etos państwowy — potraktowany został negatywnie, a moralność obywatelska — zepchnięta na niższy szczebel. Państwo działa jakoby przymusem zewnętrznym na obywateli, których stosunek do etosu państwowego winien być nacechowany nie miłością, lecz — krytycyzmem. Wprowadzenie wychowania państwowego do szkoły miałoby grozić jednostronnością, zaślepieniem partyjnem i rozłamem przy jednoczesnem osłabieniu wychowania intelektualnego. W oczach sprawozdawcy, tych niebezpieczeństw należałoby się raczej spodziewać w razie nieproklamowania czynnej pracy młodzieży dla państwa jako jedynego istotnego celu.

Replika d-ra Sośnickiego jest jednym nieprzerwanym ciągiem „Prostowania" „Interpretacyj" („Z r ą b", 1934, tom 1 (17)). Zarzucono im pomieszanie pojęć w zapale „dyskusji wojowniczej". Dotyczy to, przedewszystkiem, etosu państwowego i idei państwowej, z czego wynikają następnie błędne wnioski. Stosunek do państwa winien być nie — żywiołowym afektem, lecz — trwałem przywiązaniem, ono bowiem może dać asumpt do przekształcania etosu w myśl pożądanych zmian. Jego chwiejność po wojnie wywołała niezdecydowane kierunki wychowania państwowego, a narzucanie szkole dążności do ustalania etosu stanowi niebezpieczeństwo dla jego rozwoju.

Rzeczowo ujmuje problem „Państwa i wychowania państwowego" dr. Józef Chałasiński („K u l t u r a P e d a g o g i c z n a", rocznik pierwszy, zeszyty 4, 5), ustalając na wstępie trzy okresy ewolucji pojęć o wychowaniu społecznem młodzieży. „Nauka o Polsce współczesnej" stanowiła etap pierwszy, informacyjny, środkiem wychowania społecznego stała się następnie „Nauka obywatelska", a wreszcie „wychowanie państwowe" wysunęło państwo, jako n a c z e l n ą f o r m ę u s p o ł e c z n i e n i a. Państwo nie jest pojęciem czysto teoretycznem: pogląd praktyczno - polityczny ma punkt wyjścia we władzy politycznej, socjologiczny — w życiu zbiorowem ludzi. Państwu, jako grupie, związanej poczuciem wspólnej przynależności, życie narzuca jeszcze p o t r z e b ę i d e o l o g j i: jest nią stworzenie takiego ustroju społecznego, gdzieby wszyscy mogli być ludźmi. Drogi, wiodące do realizacji tego celu są rozmaite i — przeważnie — rozbieżne. W państwie, będącem wszak nie sumą jednostek, lecz kompleksem wspólnych wartości i dążeń, wychowanie winno być procesem przystosowania młodzieży do wartości grupowych, procesem uspo-

 łeczniania, które odbywa się na rzecz jakiejś określonej, konkretnej grupy, nie zaś — abstrakcyjnego społeczeństwa. Wychowanie odbywa się w drodze bezrefleksyjnej, przez obcowanie społeczne, oraz refleksyjnej, przez świadome rozwijanie pożądanych cech. Grupa państwowa „nie jest jednostkom dana konkretnie", i dlatego wychowanie państwowe musi być zamierzone, wymaga kształcenia strony intelektualnej, opierając się zarazem na istnieniu współdziałających grup — ogniw pośrednich i symbolów personalnych. Niezawsze jednak grupy społeczne wcielają tradycję i ideologję państwową, niezawsze tedy wychowanie społeczne pokrywa się z państwowem. W dążeniu naczelnem do spotęgowania i przekształcenia więzi organizacyjnej państwa, rola rozmaitych czynników jest niejednakowa. Okres powojenny przyniósł w tej dziedzinie duże przewartościowanie. Obok wychowania bezrefleksycjnego i grupowo-społecznego zjawia się akcja programowa i systematyczna, tworząc własne ośrodki działania wychowawczego. Najważniejszem z nich jest — szkoła i organizacje młodzieżowe. W obliczu oczekującej Państwo Polskie przebudowy społecznej wychowanie rodzinne, konserwujące pewne tradycje, lecz nie tworzące nowych, okazuje się niewystarczające. Droga prowadzi przez młodzież, ale to się łączy z przystosowaniem szkoły do nowej funkcji społecznej.

Od wszystkich rozważań poprzednich odcinają się jaskrawo refleksje p. dr. Stefanji Skwarczyńskiej w artykule „Wobec postulatu wychowania religijnego" („Zrąb", 1935, t. 1 (1)). Ten właśnie postulat — „terra intacta" — potraktowano jako zagadnienie pierwszoplanowe w rozwoju duchowem młodzieży. Nauczanie religji ma cel dość ograniczony, podczas gdy oddziaływanie religijno-wychowawcze chce być, w myśl życzeń dzisiejszej szkoły, — w rozumieniu autorki — sprawą całego grona pedagogicznego. Idzie tu o nastawienie psychiki młodego pokolenia w kierunku pełnego życia religijnego, co się zbiega częściowo z kultem dla idealizmu, ale rzeczą najważniejszą jest — konieczność zdobycia przez młodzież światopoglądu, opartego na głębokiem poczuciu własnego człowieczeństwa. Nieurobionej psychice grozi, w zakresie religji, kwietyzm, utylitaryzm i sceptycyzm. Wychowawca winien formalnie przygotować wychowanka do pracy wewnętrznej, na którą muszą się złożyć, obok przeżyć emocjonalnych, i pierwiastki racjonalistyczne, i czynnik woluntaryzmu, sprzyjający wcielaniu zasad religji. Konstruowanie typu religijnego młodzieży wymaga nauczyciela-wychowawcy tego samego typu, kończy swoje „credo" p. Skwarczyńska, a rezultatem będzie rozszerzenie horyzontów państwowości polskiej. Poglądy autorki, sprecyzowane w innej jeszcze, odczytowej, formie, odezwały się echem energicznego sprzeciwu w kilku czasopismach.

W artykule p. t. „Wychowanie religijne a wychowanie państwowe" („Pion, 1935, 12.I.), p. J. E. Skiwski kwestjonuje zasadniczo tezę, iż tylko wychowanie religijne, recte katolickie, wyrabia w człowieku właściwą postawę moralną, ducha ofiarności, tak potrzebnej państwu. Inne są bowiem cele kościoła, niż państwa, i ofiara z życia dla zbawienia duszy indywidualnej nie pokrywa się z poświęceniem w imię bytu idealnego, ale doczesnego. Wchodzą tu w grę różne „wizje", władnące psychiką jednostek, a oparte na rozbieżności ideałów kościelnych i państwowych. Rozdźwięk ten możnaby osłabić tylko w razie uprawiania „dyletantyzmu religijnego", zużytkowując na rzecz państwa energetyczne źródła siły duchowej, tkwiące w człowieku. W praktyce jednak jest to trudne do osiągnięcia, ze względu na ofensywne stanowisko kościoła i charakter jego polityki, skąd płynie antagonizm między obu racjami stanu — kościelną i państwową, tak tragiczny w swych skutkach dla ludzi wierzących, a zarazem lojalnych obywateli. Państwo chce, przedewszystkiem, spleść ich życie z interesem i celem publicznym, jako współtwórców bytu państwowego, a taka „wizja" rzeczywistości nie da się pogodzić z mistyczną ideologją religijną. Jedynem wyjściem z tego konfliktu byłoby pozostawienie rozstrzygnięcia — samemu życiu. W duszach młodzieży dualizm współzawodniczących z sobą ideałów winien, jako sprawa indywidualna, znaleźć rozwiązanie w drodze natural-

nego biegu wydarzeń. Może je znakomicie ułatwić jedna z głównych tez praktyki wychowawczej, że, mianowicie, prawo służy w równej mierze życiu gromady, co i jednostki. Repliką na to stanowisko jest artykuł „Idea państwa i idea religji" („Pion", 1935, 9.II) p. St. Furmanika. Wbrew rozważaniom poprzednim, możność współdziałania obu rodzajów wychowania, religijnego i państwowego, według autora, istnieje, jednak nie pod warunkiem identyfikowania obu ideałów — lecz przy ich zróżnicowaniu. Należy tu stwierdzić przedewszystkiem niejednakowość celów, zależnie od tego, czy życie jednostki jest rozpatrywane pod kątem doczesności, czy też — wieczności, a następnie w grę wchodzi różność „wizyj" w zakresie dwóch ideologij — państwowej i religijnej. Eudemonistyczne stanowisko p. Skiwskiego i podporządkowanie Boga szczęściu jednostki jest jako skrajnie egoistyczne, szkodliwe dla religji, podczas gdy doskonała miłość do Boga stwarza w katolicyzmie, pośród innych obowiązków, również i wierność dla ideału państwowego, wspierając go w ten sposób. Co zaś do rozbieżności, które mogą zachodzić między racją stanu państwową a kościelną, to zdaniem autora leżą one na różnych płaszczyznach, nie sięgają wgłąb i, dzięki temu, nie muszą prowadzić do rozdarcia w duszy katolika-obywatela.

Na stanowisko „minimalistyczne" p. Skiwskiego nie godzi się również p. J. Lb., stwierdzając w „Wychowaniu religijnem i wychowaniu państwowem" („Kurjer Poranny", 1935, dn. 4 lutego) uporczywe pomieszanie pojęć, patronujące całej dyskusji na ten temat. Istnieje rozdźwięk już w zasadniczem ujęciu tez przez władze rządowe i czynniki kościelne. Projekt rządowy nauki religji, który można scharakteryzować hasłem: „Przez Chrystusa do Kościoła", opierał się na momentach psychologicznych i pragnął doprowadzać młodzież w zetknięciu z życiem Chrystusowem do celów i zadań kościoła, podczas gdy — Kościół pragnie postępować drogą wprost odwrotną. Z jednej strony istnieje tendencja do pogłębiania uczuć religijnych młodzieży, równe elementarnych, jak uczucie moralne, społeczne i inne, z drugiej — ideologja wyznaniowa o tendencjach politycznych. W tem właśnie, nie w rzekomej sprzeczności ideałów państwowych z religijnemi, tkwi źródło konfliktu. Zdaniem autora, w takiej sytuacji pozycja obronna, zalecana przez p. Skiwskiego, równa się klęsce. Uczucia społeczne młodzieży, stanowiące podbudowę uświadomienia państwowego, nie mogą być eksploatowane na rzecz jakiejkolwiek racji stanu, kolidującej z państwową. I. S.

SPRAWY PROGRAMOWE.

Ze spraw związanych z nowym programem języka polskiego w gimnazjum najwięcej zainteresowania budzą różne zagadnienia, dotyczące nauki mówienia i pisania. I nic w tem dziwnego.

W dziale tym bowiem jest sporo rzeczy nowych, które wymagają jeszcze dokładniejszego opracowania i wypróbowania na gruncie szkolnym. To też pożądane są wszelkie przyczynki do metodyki tych ćwiczeń. Charakter takich przyczynków mają dwa artykuły, jakie się pojawiły niemal jednocześnie w „Gimnazjum" (R. II, Nr. 3) i „Poloniście" (R. IV, zesz. 6).

Pierwszy z nich H. Placzka — dotyczy t. zw. ćwiczeń redakcyjnych, drugi — B. Rozenzweiga — nauczania opisu w kl. 2 nowego gimnazjum.

Autor pierwszego artykułu ma zastrzeżenia co do sposobów ujęcia owych ćwiczeń w uwagach metodycznych, dołączonych do programu. Obawia się mianowicie, że przekształcanie przez uczniów formy stylistycznej wypracowań lub ich fragmentów, zaciera znamiona stylu indywidualnego poszczególnych uczniów i doprowadza do wytworu sztucznego o charakterze jakiegoś stylu zbiorowego.

W związku z tem domaga się autor, by czynność redakcyjna uczniów ograniczyła się do proponowania „zmian, poprawek, dodatków, skrótów", poprawiania błędów języ-

 kowych, rzeczowych i ortograficznych, oraz by autor tekstu miał prawo krytycznego ustosunkowania się do tych propozycyj i na tej podstawie sam przeredagowywał swoje wypracowanie. Żądanie zasadniczo słuszne: szkoda tylko, że autor bliżej nie określił charakteru owych „zmian, poprawek, dodatków, skrótów". Gdyby bowiem wszelkie poprawki stylistyczne miały być przytem wykluczone, stracilibyśmy jeden z najważniejszych środków kształcenia stylu, którego autor również nie lekceważy. Stwierdza bowiem między innemi: „nie ulega wątpliwości, że „prostowanie błędów stylistycznych" i „dobieranie odpowiednich wyrazów i zwrotów i t. p." przez klasę uczyni styl prostowanego wypracowania martwym i szablonowym, ale nie jest rzeczą wykluczoną, że dzięki temu prostowaniu styl uczniów będzie się rozwijać i wzbogacać". Zastrzeżenia więc autora wynikają zapewne stąd, że przywiązuje on większą wagę do wytworu owych zabiegów, niż do samej czynności, gdy tymczasem program główną wartość owego ćwiczenia widzi w zbiorowym wysiłku szukania jak najlepszych środków na wyrażenie treści i wyrabianiu tą drogą wrażliwości na formalną stronę wypowiadania się. Co się zaś tyczy owej szablonowości, to niestety, praktyka szkolna poucza, że przeważająca większość uczniów w wypowiadaniu swych przeżyć czy obserwacyj świata zewnętrznego posługuje się stylem bardzo szablonowym, a uderzające swą nieprzeciętną formą prace, jakie spotykamy jako przykłady w dziełach metodycznych, są wytworem jednostek specjalnie uzdolnionych. Może więc przy stosowaniu tego rodzaju ćwiczeń — przy poszanowaniu oczywiście jak największej indywidualności uczniów, co da się osiągnąć różnemi sposobami — także szary ogół zdobędzie się na pewną twórczość w tej dziedzinie i podniesie się w ten sposób ogólny poziom wyrobienia stylistycznego klasy.

Drugi z autorów odnosi się dość sceptycznie do możliwości nauczenia uczniów klasy II opisywania przedmiotów i zjawisk, podkreślając trudności, jakie może przytem napotkać zarówno uczeń jak i nauczyciel. Co się tyczy nauczyciela, to autor idzie nieco za daleko, wymagając od niego znajomości słownictwa technicznego, co się zaś tyczy ucznia, to znów zbytnio podnosi wymagania programu, jeśli sądzi, że chce on, by uczniowie klasy II stali się — „epikami". Natomiast przyklasnąć trzeba autorowi, gdy proponuje w związku z ćwiczeniami w opisie urządzać jak najczęściej krótkie wycieczki i przechadzki. Zresztą świadomość pożytku takiego właśnie organizowania pracy w tej dziedzinie jest już wśród polonistów dość żywa, czego dowodem liczne prace zbiorowe, opisujące w sposób bardzo interesujący bliższe i dalsze środowiska. Również łączenie dwóch godzin języka polskiego w celu zapewnienia dostatecznego czasu na wykonanie prac piśmiennych stało się dość powszechnym zwyczajem w gimnazjach tak dawnego jak nowego typu.

W związku z realizacją całokształtu programu języka polskiego w nowem gimnazjum mamy do zanotowania dalszy ciąg sprawozdań J. Saloniego i W. Szyszkowskiego, z pracy całorocznej w kl. I, które pojawiły się obecnie pod odrębnemi tytułami: „Cykl grecki w pierwszem półroczu kl. I" i „Drugi okres pracy w I klasie gimnazjum" w „Gimnazjum" (R. II, Nr. 4 i 5) i w „Poloniście" (R. IV, zesz. 5 i 6). Zestawienie obu artykułów jest z tego względu interesujące, że świadczy, jak jeden i ten sam materjał może być różnie porządkowany i opracowywany w zależności od upodobań nauczyciela, charakteru szkoły, zainteresowań młodzieży, ilości środków pomocniczych. Tak np. „Iljada", której opracowanie w szkole żeńskiej ograniczyło się do urywków zawartych w podręczniku, w szkole męskiej spotkała się z takiem zainteresowaniem, że uczniowie nie zadowolili się owemi wyjątkami, ani nawet opracowaniem Parandowskiego, lecz sięgali samorzutnie do całkowitego tekstu utworu w oddzielnych wydaniach.

Podobnie, kiedy w szkole męskiej jedno z ważniejszych ćwiczeń słownikowo-redakcyjnych stanowił opis stroju i uzbrojenia Achillesa, przeprowadzony wśród bardzo żywego zainteresowania młodzieży, w szkole żeńskiej przedmiotem takiegoż ćwiczenia, stał się opis stroju greckiej panny młodej. Kiedy wreszcie nauka o języku wśród jedne-

go zespołu skupiła się w tym okresie dokoła budowy i znaczenia wyrazów, drugi pracował w tymże samym czasie nad wybranemi zagadnieniami z zakresu składni i przerabiał głosownię. Porównywając oba sprawozdania, trudno więc przyznać rację tym, którzy twierdzą, jakoby program nowego gimnazjum zbytnio krępował swobodę nauczyciela. Trzeba tylko mieć ustawicznie w pamięci owe słowa, które zamykają uwagi wstępne do programu: „Nauczyciel powinien sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, w jakim zakresie materjał i tok nauczania jego przedmiotu zostały w programie ustalone, w jaki zaś pozostawiono mu swobodę, a więc możność rozwinięcia twórczości, stanowiącej jego prawo i obowiązek". W. S.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

SZKOŁA A PRZEBUDOWA SPOŁECZNA.

Miesięcznik angielski „The New Era" poświęca specjalny numer (za wrzesień i październik 1934 r.) zagadnieniom wychowawczym, związanym z przebudową społeczną. Redakcja nawiązuje w artykule wstępnym do odbytej w lipcu ub. r. w Cape Town i Johannesburgu Konferencji Południowo-Afrykańskiej, na której głównym tematem rozważań było przystosowanie wychowania do przemian w świecie. Redakcja, reprezentująca New Education Fellowship, daje wyraz swej wierze w ustrój demokratyczny i wolne społeczeństwo, jednakże widzi niebezpieczeństwa i słabe strony demokracji w obecnej dobie, z drugiej strony zaś stwierdza, że systemy wychowawcze przeciwnych obozów mogą przynosić wiele cennych idej. To też omawiany numer „The New Era" przynosi z całą bezstronnością artykuły zarówno przedstawicieli wolnej myśli demokratycznej, jak przedstawicieli faszyzmu i narodowego socjalizmu. Streścimy artykuły najbardziej znamienne.

J. C. Smuts, minister sprawiedliwości Związku Południowo - Afrykańskiego w artykule, zatytułowanym „Wychowanie a przemiany w świecie", stwierdza, że najważniejsze zmiany w chwili obecnej dotyczą zmian ustroju społecznego, ewolucji od ustroju burżuazyjnego, cywilizacji i ideałów klas średnich, do ustroju o charakterze demokratycznym i proletarjackim. Ważnym czynnikiem w życiu dzisiejszem jest rozwój nauki i techniki, który, zmieniając całkowite oblicze świata, stawia nieskończone ilości zagadnień przed naszą cywilizacją. Oba te czynniki: nowy ustrój społeczny i rozwój techniki przyczyniają się do standaryzacji umysłu ludzkiego, do zdławienia indywidualności, do stworzenia umysłowości masowej. Wpływy, przeciwdziałające dawniej tej standaryzacji psychiki, wpływy domu i religji, słabną dziś coraz bardziej, cały ciężar rozwijania i ćwiczenia osobowości ludzkiej spada dziś na szkołę. Wychowanie musi dać młodzieży nietylko wiedzę, lecz kształcić jej charakter i osobowość. Najważniejsze zasady wychowania, dzięki którym, według autora, dziecko zachowa swą osobowość, to rozwijanie indywidualnych cech, kształcenie wyobraźni — nie pamięci, budzenie w młodych umysłach zainteresowań, ideałów, radości życia, wstrętu przed przemocą, zaszczepianie miłości prawdy i bezinteresowności, poczucia przynależności do wszechświata.

Harold Rugg, profesor pedagogiki w Teachers College, Columbia University w artykule „Wychowanie a przejściowy okres w ustroju świata", charakteryzuje okres, w którym żyjemy, jako okres przejściowy między dwiema epokami kultury. Okres ten, zakończony obecnym kryzysem ekonomicznym, obejmuje ostatnie 40 lat; jest to okres wielkiego rozwoju techniki, potężnych środków komunikacyjnych, nagromadzenia ludności w miastach, okres zagadnień ekonomicznych, społecznych, rasowych i narodowych. Ten okres możemy scharakteryzować jako przejście od dawnego

 ubóstwa do potencjalnej obfitości i bogactwa wszelkich dóbr. Ta potencjalna obfitość, będąca wynikiem gromadzenia bogactw dla korzyści prywatnej, charakterystycznego dla minionego okresu przemysłowego, wymaga nowego systemu podziału dóbr, opartego na zasadach demokratycznych. Aby jednak przejście od obfitości potencjalnej do aktualnej mogło się dokonać, muszą zajść przedtem głębokie przemiany ekonomiczne, dotyczące własności prywatnej i podstaw przemysłu. Zagadnień nadchodzących lat nie można jednak, przynajmniej w Ameryce — twierdzi autor, rozwiązać przy pomocy metod i sposobów myślenia, charakteryzujących ubiegłe stadjum przemysłowe. Do nowej sytuacji dostosować musimy nowe idee i zasady. Rozwiązanie tych zagadnień zarówno społecznych, jak indywidualnych znaleźć możemy jedynie w nowym, odmiennym od dawnego, sposobie wychowania. Musimy stworzyć nowe umysły i nowe indywidualności, nowe nastawienie do życia. To też wszystkie zagadnienia społeczne i zagadnienia jednostek są dziś zagadnieniami wychowawczemi.

Tradycyjna szkoła, powstała w ubiegłem stuleciu, jest szkołą o charakterze przedewszystkiem werbalnym. Szkoła ta, oparta na chronologicznym podziale dzieci i młodzieży, nie ma ścisłej łączności z domem i ze społeczeństwem, z którego wyrosła, ma być przygotowaniem do życia, ale nie jest sama życiem, naucza przy pomocy książek i słów, a nie przy pomocy ciała, umysłu, wszystkich zmysłów, całego organizmu. Nawet w dzisiejszym, tak nowoczesnym świecie szkoła jest szkołą werbalną, szkołą podręcznikową, literacką. Podstawowem zagadnieniem wychowania dzisiejszego jest stworzenie szkoły życia, której treścią byłaby twórcza praca. Przeszło 90% dzisiejszych szkół, t. zw. nowoczesnych nie odpowiada tym warunkom, nie troszczy się o twórczą pracę, o twórczy wyraz. Coraz bardziej jednak do głosu dochodzi dziś w wychowaniu artysta-twórca, który wprowadza nowe ożywcze prądy. W ostatnich latach w Ameryce w wielu szkołach powierzono nauczanie sztuk pięknych artystom-twórcom, a nie nauczycielom-teoretykom. Artyści ci, wyposażeni tylko w duże kwalifikacje osobiste i własną twórczość artystyczną oraz wrażliwość na wyraz artystycznej twórczości młodzieży, nietylko zrewolucjonizowali atmosferę twórczą danej szkoły, lecz wskazali również na nowe drogi rozwoju indywidualnego w wychowaniu.

Autor kończy swój artykuł, stwierdzając, że nowa cywilizacja bogactwa, tolerancji i piękna może powstać, o ile człowiek, opracowawszy system wydajnej produkcji, rozwiąże jednocześnie zagadnienie podziału wyprodukowanych dóbr, o ile człowiek rządzący i rządzony ustalą swój stosunek na podstawie wzajemnej tolerancji i krytycznego zrozumienia, o ile człowiek, zredukowawszy dwunasto-godzinny dzień pracy do sześcio— albo czterogodzinnego, rozwinie jednocześnie w sobie zdolność do twórczej pracy i potrafi mądrze zużytkować swój czas. Stoimy dziś na rozdrożu, wiele dróg prowadzących do jutra zaprowadzić może do chaosu społecznego. Drogą właściwą i pewną jest droga Nowego Wychowania.

E. Codignola, profesor pedagogiki we Florencji, pisze o „Celach wychowania faszystowskiego". Na wstępie charakteryzuje krótko pozytywistyczno-demokratyczne zasady dzisiejszego wychowania: szkoła powinna budzić ducha humanitaryzmu i pacyfizmu, dążyć do zbratania ludzi bez względu na granice i na różnice rasowe i wyznaniowe, powinna przeciwstawiać się tradycjom indywidualnym, ciasnym interesom nacjonalistycznym i t. d. Wychowanie ma być nowoczesne, praktyczne, uwzględniać przedmioty pożyteczne, jak języki, fakty naukowe, dające się zastosować praktycznie, powinno dawać wiadomości społeczne, ekonomiczne i prawne, pozwalające przyszłemu obywatelowi na zrozumienie społeczeństwa, którego jest członkiem. Powinno zarzucić dawne abstrakcyjne, arystokratyczne kształcenie umysłu — które było dawniej udziałem małych grup uprzywilejowanych. Wychowanie ma być pozatem niezależne od państwa, neutralne wobec sporów politycznych i religijnych i ma dawać dzieciom naukową bezstronność wobec faktów.

Te ideały w życiu okazują się niemożliwe. Nie można być neutralnym wobec najważniejszych zagadnień życia, gdyż będzie to oznaka obojętności lub hipokryzji. Szkoła, jak mówił Pestalozzi, musi dać uczniowi obraz prawdziwego świata, w którym żyjemy

Prawdziwe życie, do którego szkoła jest przygotowaniem, nie jest ani tylko intelektualne, ani tylko społeczne, lecz jest mieszaniną wszelkich zagadnień, zarówno sztuki i religji, jak polityki i nauki. Dlatego we Włoszech kładzie się duży nacisk na zaniedbywane dotąd wykształcenie humanistyczne, na estetykę i filozofję. Odrzuca się w wychowaniu fałszywie pojmowany pacyfizm, abstrakcyjny humanitaryzm i uniwersalizm. Wychowanie męskie i realistyczne, nie bawiące się w abstrakcyjne uogólnienia, jest najlepszą rękojmią pokoju, gdyż tylko ludzie, którzy gotowi są bronić własnej ojczyzny, potrafią bronić interesów całej ludzkości. W dzieci należy wpoić zarówno poczucie własnej godności, jak i szacunek dla zadań innych narodów i dla historycznych różnic, jednocześnie dzielących i łączących narody. Wychowanie powinno rozwijać charakterystyczne cechy indywidualne i narodowe, a nie dążyć do zrównania wszystkich na jednym poziomie.

Z wyłożonych idei wynika, że szkoła nie może być niezależna od państwa. Nie znaczy to, że szkoła jest źródłem szowinizmu i militaryzmu. Ideałowi niezależności szkoły, wysuwanej przez niektórych demokratów-pedagogów, autor przeciwstawia hasło Mussoliniego: „Nic przeciw państwu, nic poza państwem, wszystko dla państwa".

Faszyzm wprowadził do szkoły powszechnej i średniej naukę religji katolickiej, wbrew opozycji, która broniła świeckiego charakteru państwa i nauczania. Autor stwierdza, że dla zachowania świeckiego charakteru państwo nie musi posługiwać się wygnaniem religji ze szkoły, lecz powinno pozwolić religji wypowiedzieć się swobodnie. Świecki punkt widzenia powinien usprawiedliwiać i rozumieć głębokie znaczenie religji w wychowaniu i nie może odmówić jej miejsca w szkole.

K. v. Durckheim-Monmartin, profesor uniwersytetu w Kilonji, mówi o ideałach wychowawczych narodowego socjalizmu w artykule: „Wychowanie i przemiana społeczna w Niemczech". Każda żyjąca jednostka jest pewną całością, w której poszczególne części współdziałają. Najwyższym wyrazem takiej żyjącej całości jest naród, jednostka zachowująca swoiste charakterystyczne cechy. Specjalny charakter Niemiec — na który składa się ich przynależność rasowa, położenie geograficzne i historja — wyraża się w ich własnej kulturze i w narodowych formach życia społecznego. Socjalizm narodowy uznaje jedność organiczną narodu, a w poszczególnym obywatelu widzi nie oderwaną jednostkę, lecz część całości.

Naród ma najwyższe znaczenie, jako całość, a nie jako zbiór indywiduów. Dlatego wychowanie jest formowaniem nie poszczególnych jednostek, lecz przygotowaniem do służby dla narodu. System wychowawczy narodowego socjalizmu dąży do takiego przekształcenia narodu, a w szczególności młodzieży, aby każda jednostka mogła swe wartości oddać dla narodu i aby rozwijała się w harmonji ze swoistym charakterem swej ojczyzny. Szczególny nacisk w wychowaniu kładzie się na kulturę narodową, na tradycje historyczne i na piękno ziemi ojczystej. We wszystkich obozach szkolnych w dzisiejszych Niemczech podkreśla się przedewszystkiem ducha niemieckiego, zamiast stawiać na pierwszym planie rozwój indywidualności każdego dziecka.

W Niemczech, stwierdza autor, nie walczy się przeciw indywidualności, lecz zaprzecza się wartości czystego indywidualizmu. Indywidualność jest ważna, lecz indywiduum jako takie — nie jest ważne. Filozofja wychowania, którego najważniejszym celem był rozwój indywidualny jednostki, stworzyła t. zw. wykształconego człowieka, który wskutek swego wykształcenia i działalności, staje się jednostką wrogą społeczności. Według autora, wolność jednostki nie polega na niezależności tej jednostki, lecz na uwolnieniu się od egoizmu, na gotowości zrozumienia i służenia dobru publicznemu. Po-

 czucie własnej indywidualności musi wyrastać z więzów, łączących człowieka z jego społeczeństwem. Prawa jednostki to prawo odpowiedzialności, prawo służenia ideałom i poświęcania się dla nich.

Wartości jednostki nie mierzy się dziś w Niemczech jej bogactwem, tytułami lub stopniem naukowym, lecz jedynie jej przydatnością dla narodu. To przewartościowanie obniżyło znaczenie wykształcenia naukowego i zniosło przegrodę między ludźmi t. zw. wykształconymi i niewykształconymi. To też dziś niema w Niemczech pogoni za stopniem naukowym. Największe znaczenie ma szkoła powszechna, zaś szkoła średnia i uniwersytet otwarte są tylko dla jednostek szczególnie uzdolnionych. Uniwersytet stracił swój dawny charakter intelektualny, a stał się szkołą dla przyszłych przywódców narodu. To też każdy, kto chce wstąpić na wyższą uczelnię, musi wykazać się nietylko przygotowaniem naukowem i szczególnem uzdolnieniem, lecz zdolnością do pracy dla społeczeństwa, każdy student, przed wstąpieniem do uczelni, musi przejść przez 6-miesięczny obóz pracy. Podobnież i szkolenie nauczycieli zaczyna się od zwykłej ręcznej pracy w obozie. Obozy okazały się tak skutecznem narzędziem w wychowaniu obywatelskiem, że dziś młodzież i dzieci we wczesnym wieku już przechodzą przez różne typy obozów: obozy szkolne, sportowe i t. p. Większość dzieci należy do Hitler-Jugend, gdzie na obozach ćwiczy się w karności, a jednocześnie zapoznaje z pięknem Niemiec.

Narodowy socjalizm odrzuca zasadę, że dziecko jest celem wychowania, prawdziwym celem wychowania jest stworzenie z dziecka wartościowego członka społeczeństwa. To też nie należy chronić dziecka przed trudnościami. Dzieci, które uczą się bawiąc, wyrastają na jednostki słabe, lepiej, aby w surowem wychowaniu odpadały jednostki słabe, niż żeby cała rasa cierpiała wskutek systemu, który popiera słabsze jednostki.

Wielki nacisk w wychowaniu kładzie się na przeciwstawienie intelektualizmowi wartości wsi i rolnika. Wycieczki na wieś, święta wsi zapoznają dziecko z życiem wsi. Ostatnio zapoczątkowano akcję przenoszenia dzieci z miast w ostatnim roku szkolnym na wieś. Taki rok nauki na wsi wzmacnia w dziecku poczucie przynależności do kraju i przełamuje mur między wsią i miastem.

Autor na zakończenie stwierdza, że idee wychowawcze narodowego socjalizmu nie zagrażają pokojowi światowemu. Narodowy socjalizm oparty jest na poczuciu szczególnej wartości i cech charakterystycznych życia narodowego; uznaje analogiczne wartości w życiu narodowem innych krajów i uczy dzieci rozumieć i szanować te wartości. Uznanie specjalnych wartości, jakie każdy kraj dorzuca do życia świata, bardziej powinno przyczynić się do pokoju, niż próby zniwelowania indywidualnego charakteru każdego narodu. (The New Era, October, November, 1934). R. M.

LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET SA PROLONGATION. D'APRÈS LES DONNÉES FOURNIES PAR LES MINISTÈRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Bureau International d'Éducation, Genève, 1934. Str. 230.

Kwestja przedłużenia obowiązku szkolnego należy do najaktualniejszych zagadnień pedagogicznych. Coraz to powraca na łamy prasy fachowej szeregu krajów. Żywe zainteresowanie, jakie wywołuje, zawdzięcza swemu związkowi z zagadnieniem kryzysu, ściślej, bezrobocia, a jeszcze ściślej: bezrobocia młodzieży. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie podjęło próbę opracowania stanu aktualnego przymusowego nauczania i widoków jego rozwoju na przyszłość. Opracowanie dokonane zostało przy pomocy szczegółowej ankiety do wszystkich w świecie Ministerstw Oświaty. Odpowiedzi nadesłało 47 krajów. Z opracowanych wyników ankiety powstała obszerna publikacja, cenna przedewszystkiem ze względu na bezpośrednie, a co zatem idzie w dużej mierze, pewne źródła. Publikacja składa się z ogólnego, kwestjowego sprawozdania, z poszczególnych monografij krajów, ułożonych w porządku alfabetycznym, z tablic ilustrujących granice wieku przymusowego nauczania i okres jego trwania, i wreszcie z dwóch aneksów, z których jeden zawiera problem dodatkowego roku szkolnego w kantonie Vaud (Szwajcarja), a drugi — tekst francuskiej ustawy o uczęszczaniu do szkoły powszechnej.

Z pośród 47 państw, które odpowiedziały na ankietę, zasadniczo wszystkie wprowadziły przymus nauczania. W kilku wypadkach przymus nauczania nie rozciąga się na terytorjum całego kraju: nie przewiduje go ustawodawstwo prowincji Québec w Kanadzie, kilku prowincyj w Indjach Brytyjskich i dwóch stanów brazylijskich. Prowincja Cochin Darbar w Indjach komunikuje, że ze względu na wysoki poziom nauczania, osiągniętego drogą dobrowolnej frekwencji szkolnej, uważa wprowadzenie przymusu nauczania na terenie swego terytorjum za rzecz zbyteczną.

Dolna granica wieku powszechnego nauczania waha się w omawianych 47 krajach między 5 a 10-ym rokiem życia: najczęstszą liczbą jest 7. Górna granica waha się między 10-ym a 18-ym rokiem życia, najczęściej powtarza się liczba 14. Z 47 państw biorących udział w ankiecie, 19 posiada *siedmioletni obowiązek szkolny*, 16 *państw—ośmioletni*, a *pięć—sześcioletni*. W Stanach Zjednoczonych przepisy tyczące się obowiązku szkolnego są różne w poszczególnych stanach. Są również stany, gdzie obowiązek szkolny trwa aż 11 lat. Jeśli jednak uwzględnimy liczbę miesięcy w roku szkolnym, przekonamy się, że sumarycznie rzecz biorąc, obowiązek szkolny nie będzie tam wiele dłuższy od przeciętnej normy: w Kalifornji naprzykład 10-letni obowiązek szkolny odpowiada w istocie 80 miesiącom, rozłożonym na 10 lat.

Prawie każde państwo dozwala na przyjęcie dziecka w wieku młodszym, niż to przewiduje ustawa. Niekiedy różnica między granicą obowiązującą a dozwoloną wynosi aż 3 lata. Wypadki tego rodzaju są w praktyce dość rzadkie i to prawdopodobnie przyczyniło się do liberalnego traktowania tej sprawy przez ustawodawców, którzy okazali się znacznie bardziej rygorystyczni, o ile chodzi o górną granicę wieku przymusowego nauczania. Różnica między obowiązującym wiekiem wyjścia z okresu przymusu nauczania a odpowiadającym mu dozwolonym wiekiem minimalnym nie przekracza, z wyjątkiem znacznej części terytorjum Stanów Zjednoczonych — jednego roku. Jest rzeczą jasną, że ustawa stoi w danym wypadku na straży interesów dziecka. Przedwczesne zwalnianie z przymusu nauczania uwarunkowane bywa naogół pewnemi okolicznościami: np. we Francji, gdzie obowiązek szkolny trwa do lat 13, dziecko w wieku 12 lat i 3 miesięcy może po uzyskaniu świadectwa elementarnego (certificat d'études) być zwolnione od dal-

szego uczęszczania do szkoły. W Szwecji może być o rok wcześniej zwolnione, o ile wykaże się opanowaniem przepisanych wiadomości. W wielu krajach ustawa dozwala na przesunięcie górnej granicy wieku dla tych uczniów, którzy w przepisanym czasie nie osiągnęli minimum wykształcenia.

Jak wynika z powyższego, ukończenie lat 14 jest dla większości dzieci na całej kuli ziemskiej datą przełomową, datą opuszczenia szkoły i wstąpienia w życie. Zachodzi kwestja, czy rzeczywiście wiek ten jest odpowiedni dla odegrania tak doniosłej roli w życiu dziecka, czy też może lepiejby było przetrzymać dziecko jeszcze dłużej w szkole. Odpowiednie pytanie w ankiecie brzmi: Czy (w danym kraju) problem przedłużenia obowiązku szkolnego jest aktualny? Jeśli tak, to z jakich powodów: a) pedagogicznych, b) społecznych, c) ekonomicznych? Czy obecny kryzys bezrobocia jest również jednym z powodów?

Niektóre z państw odpowiedziały wprost, że tego rodzaju kwestja nie jest jeszcze dla nich, jak dotychczas, aktualna, w wielu bowiem wypadkach cały wysiłek władz idzie w kierunku utrzymania stanu istniejącego, trudno więc myśleć o jakichś w tym zakresie reformach. 19 państw komunikuje, że dąży do przedłużenia okresu obowiązku szkolnego. Oto lista tych państw:

A l b a n j a — obecnie przymus nauczania trwa 7 lat, od 6 do 13. Projekt nowej ustawy przewiduje przesunięcie wdół początkowej granicy wieku: obowiązek szkolny rozciągnie się na wiek przedszkolny, obejmie dzieci od 4 lat. Realizacja nowej ustawy rozpocznie się od większych miast, gdzie istnieje największa potrzeba przedszkoli.

A u s t r a l j a — obowiązek szkolny trwa 8 lat (6—14). Dobrowolna frekwencja wyprzedziła ustawę o przedłużeniu obowiązku. W Wiktorji np. ⅓ ogólnej liczby uczniów chodzi do szkół, przeznaczonych dla dzieci w wieku powyżej lat 14. Labour Party wysunęła projekt przedłużenia obowiązku szkolnego do 16 r. życia, co już w dużej mierze rozpowszechniło się w Południowej Australji drogą dobrowolnego uczęszczania do szkoły. Niektóre z władz lokalnych australijskich są zdania, że obecna chwila szczególnie nadaje się do przedłużenia obowiązkowego nauczania, można bowiem wykorzystać istniejący zapas niezatrudnionych nauczycieli, a wobec znacznie zmniejszonych poborów nauczycielskich koszty nie byłyby bardzo wielkie. Pozostawienie młodzieży bez szkoły w okresie bezrobocia jest wielkiem ryzykiem. Władze oświatowe Wiktorji podkreślają nonsens, jaki kryje się w tem, że między wiekiem opuszczenia szkoły, a wiekiem rozpoczęcia pracy jest różnica jednego roku. Należałoby to zmienić. Dziwne, że inne państwa o tem nie wspominają.

A u s t r j a — okres obowiązku szkolnego trwa 8 lat (6 — 14). W jesieni 1930 r. problem przedłużenia okresu obowiązkowego nauczania był dyskutowany publicznie. Jako motyw brano pod uwagę, że wiek lat 14 stanowi w rozwoju umysłowym i fizjologicznym dziecka moment wybitnie nie sprzyjający rozpoczęciu pracy. Wysuwano również jako argument to, że objęcie szkołą jeszcze jednego rocznika odciąży nieco rynek pracy. Oponenci przyznawali słuszność temu argumentowi, ale tylko wowczas, kiedy chodzi o miasto. Na wsi mamy do czynienia ze zjawiskiem odwrotnem: stałym brakiem sił roboczych. Ostatecznie, na terenie Austrji, jak dotychczas, w zakresie przedłużenia obowiązku szkolnego, nic konkretnego nie zdziałano.

B e l g j a — okres obowiązku szkolnego trwa 8 lat (6 — 14). Złożony został do parlamentu projekt ustawy, przedłużający przymus nauczania dla dziewcząt o dwa następne lata, których program poświęcony byłby przeszkoleniu w zakresie gospodarstwa domowego.

B u ł g a r j a — obowiązek szkolny trwa 7 lat (7 — 14). Minister oświaty przedłożył parlamentowi projekt przedłużenia go do 17 roku życia.

C z e c h o s ł o w a c j a — obowiązek szkolny trwa 8 lat (6 — 14). Czechosłowacka literatura pedagogiczna zajmuje się żywo zagadnieniem przedłużenia obowiązku szkolne-

go do 15 roku życia. Nastąpiłoby to przez przedłużenie o rok kursu szkoły wydziałowej, obejmującej obecnie 3 górne lata szkoły powszechnej. Już obecnie istnieje znaczna ilość szkół wydziałowych, które przedłużyły swój kurs do lat czterech; na czwarty rok uczęszczają dzieci dobrowolnie.

Danja — obowiązek szkolny trwa 7 lat (7 — 14). Wiele z pośród gmin wprowadziło ósmy rok nauczania. Ministerstwo oświaty, które z zainteresowaniem śledzi działalność samorządów w tej dziedzinie, w nowym projekcie ustaw o szkole powszechnej upoważnia gminy do wprowadzenia ośmioletniego przymusowego nauczania.

Estonja — obowiązek szkolny trwa 6 lat (8 — 14), przyczem nadmienić należy, że w roku 1919 trwał zaledwie 3 lata. Obecnie rząd estoński nosi się z projektem przedłużenia obowiązku szkolnego o dwa lata, do 16 roku życia. Aby to osiągnąć, trzeba będzie poza normalnemi wydatkami preliminować jeszcze pozycje przeznaczone na zasiłki dla rodziców, którym szkoła zabierze dziecko na jeszcze dwa lata, a tem samem pozbawi ewentualnych zarobków dziecka.

Francja — obowiązek szkolny trwa 7 lat (6 — 13). 24 stycznia 1933 r. złożony został projekt ustawy, przedłużający obowiązek szkolny do 14 roku życia.

Luksemburg — obowiązek szkolny trwa 7 lat (6 — 13), rady gminne upoważnione są do przedłużenia go o rok.

Niemcy — okres obowiązku szkolnego jest różny w poszczególnych krajach Rzeszy. W Prusach trwa 8 lat (6 — 14), w Bawarji 10 (6 — 16). W wielkich miastach, jak np. w Berlinie, Hamburgu, Bremie, powszechne nauczanie dla znacznej liczby dzieci przedłużyło się drogą dobrowolnego uczęszczania do 9-ej i 10-ej klasy szkoły powszechnej. W kwietniu 1934 r. pruski minister oświaty polecił zorganizować dla absolwentów szkoły powszechnej t. zw. „roku pobytu na wsi". Powstało 500 ośrodków w prowincjach rolniczych Prus. Każdy ośrodek przyjmuje 30 dzieci, które w ciągu roku, spędzonego na wsi, zaznajamiają się z pracą rolnika, kulturą wsi i są pozatem specjalnie kształcone w zakresie doktryn narodowo-socjalistycznych: uczą się nauki o rasie, nauki o kraju („Heimatkunde"), historji, folkloru.

Nowa Zelandja — obowiązek szkolny trwa 7 lat (7 — 14). W 1920 r. uchwalona została ustawa o ośmioletnim obowiązku szkolnym, jednakże dotychczas nie została wprowadzona w życie.

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. W 19 stanach obowiązek szkolny trwa 10 lat. Tendencja przedłużenia go umacnia się coraz silniej na całem terytorjum Stanów Zjednoczonych.

Szwajcarja (kanton Vaud). Na większej części terytorjum tego kantonu obowiązek szkolny trwa 9 lat (7 — 16), na pozostałej części, gdzie trwa 8 lat, istnieje silna tendencja do przedłużenia go o rok.

Szwecja — obowiązek szkolny trwa 7 lat (7 — 14). Kwestja przedłużenia jest niezmiernie aktualna w kołach pedagogicznych.

Węgry — obowiązek szkolny składa się z dwóch faz — 6-letniej, przeznaczonej na uczęszczanie do szkoły elementarnej, i następnej—3-letniej, w ciągu której te z pośród dzieci, które nie przeszły do szkoły średniej, pobierają naukę na kursach dopełniających. Władze oświatowe noszą się z myślą przedłużenia nauki elementarnej o dwa następne lata.

Wielka Brytanja: a) Anglja z Walją — obowiązek szkolny trwa 9 lat (5 — 14). Ustawa z 1921 roku upoważnia samorządy do przedłużenia obowiązku szkolnego o rok. Dotychczas skorzystało z tego 5 samorządów (na ogólną liczbę 316). Duża ilość dzieci pozostaje w szkole po ukończeniu 14 roku życia, w klasach specjalnie dla nich przeznaczonych. Projekt ustawy o powszechnem przedłużeniu obowiązku szkolnego o 1 rok (do 15 roku życia) został w maju 1930 roku przyjęty przez Izbę Gmin, a w lutym 1931 roku odrzucony przez Izbę Lordów.

b) Szkocja — obowiązek szkolny trwa 9 lat (5 — 14). Ustawa z 1918 roku w jednym ze swych artykułów przewiduje przedłużenie obowiązku szkolnego, lecz artykuł ten nie został dotąd wprowadzony w życie.

Z. S. R. R. — rozpoczął od 4-letniego okresu obowiązku szkolnego (8 — 12), zkolei przystąpił do realizacji 7-letniego. Program partji komunistycznej przewiduje realizację 10-letniego obowiązkowego nauczania. H. W.

JAN ST. BYSTROŃ, SZKOŁA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Bibljoteczka Nauk Pedagogicznych. Nr. 1. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas, Warszawa — Lwów, 1934. Str. 120.

Książka w sposób zwięzły, a dla przeciętnego czytelnika przystępny, wprowadza w najważniejsze zagadnienia socjologji szkoły. Tok rozumowania autora jest mniej więcej następujący:

Szkoła jest instytucją społeczną, przeprowadzającą pewną określoną akcję. Każda akcja społeczna jest oddziaływaniem pewnej grupy jednostek na inne. W szkole zaś istnieją przedewszystkiem dwie grupy — nauczycieli i uczniów. Autor zajmuje się głównie uczniami. W tej grupie podstawowem ze stanowiska społecznego zagadnieniem jest selekcja młodzieży, doszkolna i wewnątrzszkolna. Zasadniczemi czynnikami pierwszej są: ideologja społeczna, różnorodne wartościowanie nauki, nauczania szkolnego i szkoły, także jej wymagania finansowe, praca zarobkowa dzieci i t. d. Zależność dopływu młodzieży do szkoły od stosunków gospodarczych (a także i ustawodawstwa społecznego) nie dotyczy wyłącznie warstw włościańskich i proletarjackich, ale także i warstw zamożniejszych, czego dowodem może być szkolnictwo żeńskie; wiemy, że na jego rozwój wpłynęło m. i. przekształcenie pracy w gospodarstwie domowem, polegające na konsumowaniu towaru w większym stopniu kupnego, niż wytwarzanego w domu („a dorastające panny nie mają co robić w domu, więc mogą chodzić do szkoły", str. 16). Selekcja wewnątrzszkolna opiera się przedewszystkiem na wymaganiach szkoły, warunkujących promocję do następnej klasy. Jest to selekcja zdolności i charakterów. Jej podstawy mogą być różne, np. wymagania pamięciowego opanowania materjału, ale i przeciwnie — samodzielnego myślenia, wymagania dyscypliny i t. p. Szkoła, przeprowadzająca taki dobór typów rasowych, tworzy więc elitę o określonych zdolnościach (zależnie od podstaw selekcji), a równocześnie wywiera poważny wpływ na przegrupowania społeczne. Gdy uświadomiono sobie rolę tego procesu społecznego, zaczęto myśleć o jego opanowaniu i o zrównaniu szans wszystkich uczniów, aby czynniki postronne, decydujące nieraz o selekcji, nie odgrywały tutaj roli. Tym celom służy akcja pomocy materjalnej dla uczącej się młodzieży, ujednostajnienie metod klasyfikacji, uniezależnienie jej od nauczyciela i przypadku, egzaminy psychologiczne, pozwalające na objektywną ocenę, a wreszcie szkolnictwo specjalne, klasy czy szkoły dla wybitnie uzdolnionych i t. d.

Jakkolwiekby jednak była prowadzona selekcja, szkoła nie może zapewnić pracy swojemu wychowankowi, jeżeli nie jest ściśle związana z życiem społecznem i gospodarczem. Dowodem tego jest nadmierne rozbudowanie np. u nas szkoły ogólnokształcącej, niedostosowane do potrzeb społeczeństwa, deklasowanie jej absolwentów i potrzeba dostosowywania szkolnictwa zawodowego do potrzeb życia gospodarczego. Łączy się z tem ściśle sprawa poradnictwa i pośrednictwa zawodowego.

Od selekcji społecznej należy odróżnić biologiczną, polegającą na tem, że szkoła bezpośrednio czy pośrednio oddziałuje na zdrowie wychowanków. Charakterystycznem zjawiskiem jest tutaj małopłodność t. zw. warstw wyższych, czyli inteligencji zawodowej: „szkoła, dając wybranym przez się jednostkom pewne przywileje społeczne,... obniża tem samem ich szanse w zakresie biologicznym, utrudniając im pośrednio wydawanie większej ilości potomstwa i tem samem wpływając na przesuwanie się w następnem po-

koleniu stosunków typów rasowych na niekorzyść tego, który miał większe szanse w selekcji szkolnej" (str. 44).

Drugą grupą zjawisk społecznych, związanych ze szkołą, stanowią zagadnienia geograficzno-społeczne, a więc przedewszystkiem sprawa dyslokacji szkół. W ciągu wieków różne względy oddziaływały na rozmieszczenie szkół, a wskutek tego szanse kształcenia się obywateli były dość przypadkowe. Racjonalna polityka szkolna stara się temu zapobiec i tak opracować sieć szkolną, aby równomiernie objąć nią całe państwo i wszystkim obywatelom umożliwić zdobycie wyższego poziomu wiedzy. Z rozmieszczeniem szkół związana jest ściśle sprawa ruchliwości ludności; należą tutaj takie zjawiska, jak np. tworzenie się osad koło szkół, wędrówki ludności w związku z nauczaniem, szkoły wędrowne, wycieczki szkolne, dochodzenie czy dojeżdżanie młodzieży do szkoły, wędrówki do szkół daleko położonych i t. p. Ze stanowiska kulturalnego ważny jest tutaj ten moment, że wędrówki te nie są tylko przechodzeniem jednostek: z ludźmi wędrują przedmioty, idee i zwyczaje — niekoniecznie te, których dana szkoła naucza.

Następną grupę obejmują zagadnienia ideologiczne. Każdy wielki system pedagogiczny nie jest czemś samodzielnem, lecz musi być oparty o jakiś system światopoglądowy, filozoficzny. Związek pomiędzy pedagogją a filozofją jest bardzo ścisły (dowodem np. Locke, Rousseau, Kant, Hegel), a „osłabienie twórczości filozoficznej w wielkim stylu powoduje wcale wyraźną dezorjentację w zakresie pedagogicznym" (str. 67). Na kształtowanie się ideałów wychowawczych w bardzo dużym stopniu oddziaływają także idee społeczne. Klasycznym tego przykładem może być idea państwowa i wpływ jej na wychowanie w ciągu wieków. Na podstawie ideologji powstaje system pedagogiczny, który jest teoretycznem ujęciem akcji wychowawczej. Jest rzeczą zupełnie naturalną, że systemy wychowawcze zależne są od poglądów na istotę wychowania. Inny więc system wychowawczy istnieje w szkołach opartych o wiarę, że człowiek z natury skłonny jest do złego, a inny w szkołach, opartych o naukę np. Locke'a czy Rousseau'a i t. d. Systemy pedagogiczne nie są jednak czemś pozostającem wyłącznie w granicach teorji, lecz oddziaływają przedewszystkiem na organizację szkolnictwa, metody wychowawcze, oraz układ i programy nauczania. Należy tu jednak zaznaczyć, że na program zajęć szkolnych bardzo często wpływa także tradycja, przywiązanie do dawnych systemów, opinja publiczna, bezwładność czy opór nauczycielstwa i t. d., co przyczynia się nieraz do zerwania kontaktu z zasadniczym celem wychowania, a w konsekwencji do niedostatecznego wprowadzenia w życie czy wogóle do załamania się reformy.

Ostatnią wreszcie grupę stanowią zagadnienia, związane z kształceniem przez szkołę określonych typów psychiczno-społecznych. Na ten kierunek działalności szkoły składają się: stosunek nauczyciela do ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, represje dyscyplinarne, metody nauczania, poszczególne przedmioty, a przedewszystkiem szkoła jako całość. Stosunki pomiędzy jednostkami, objętemi akcją szkoły, nie ograniczają się jednak tylko do sfery intelektualnej czy psychicznej, lecz obejmują także specyficznie społeczne więzi organizacyjne, do których należą takie np. zjawiska, jak kształtujący się różnie w ciągu wieków stosunek pomiędzy uczniem i nauczycielem, rozwój stosunku służbowego nauczyciela, hierarchji władz szkolnych, stosunków pomiędzy nauczycielami, pomiędzy uczniami i t. d. Stosunki te i więzi organizacyjne nie są czemś stałem, lecz ulegają ciągłym zmianom, jako uzależnione po największej części od czynników pozaszkolnych.

Tak w ogólnych zarysach przedstawiałby się tok myśli autora. Nie ulega wątpliwości, że każde z omówionych zagadnień, brane oddzielnie, to rzeczy, z któremi codziennie się spotykamy, gdy jednak sami zechcemy z tych szczegółów stworzyć pewną syntezę, wówczas natrafiamy na duże trudności. Może ktoś jednak powiedzieć, że wszystko to są zagadnienia, bez których znajomości można i tak być dobrym wychowawcą młodzieży, — prawda, — ale, jak powiada autor, „kto pragnie zdać sobie sprawę nietylko

 z indywidualnych rezultatów nauczania, lecz chciałby poznać mechanizm socjalnego oddziaływania szkoły, ten z konieczności musi zwrócić się do zagadnień socjologji szkoły" (str. 118). W takiej sytuacji są wszyscy kierownicy akcji szkolnej, idąc od kierowników szkół wzwyż. Kto na tych stanowiskach nie uwzględnia czynników społecznych, „kto kieruje się tylko tradycją, czy też doktryną, bez przemyślenia socjalnej skuteczności przeprowadzanej akcji, ten traci panowanie nad biegiem wypadków i osiąga często rezultaty rozbieżne z zamierzonemi" (str. 118). Dlatego znajomość socjologji szkoły wydaje się nieodzowną w kształceniu nauczycieli. Dobrze się więc stało, że „Szkoła, jako zjawisko społeczne", ukazała się w chwili, gdy sprawa kształcenia nauczycieli dla nowej szkoły polskiej jest szczególnie aktualna. St. S.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

WŁADYSŁAW POBÓG MALINOWSKI. JÓZEF PIŁSUDSKI 1867 — 1901. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1935. Str. 373.

HENRYK ROWID. ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA W ZWIĄZKU Z PROGRAMEM NAUKI. Kraków, Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie, 1935, Str. 54.

Dr R. CZAPLIŃSKA-MUTERMILCHOWA I MGR. E. RYBICKA. ARKUSZ OBSERWACYJNY DO UŻYTKU NAUCZYCIELI GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I WSKAZÓWKI METODYCZNE. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935.

JANINA RENDZNEROWA. WSPÓŁUDZIAŁ RODZICÓW W OBYWATELSKIEM WYCHOWANIU MŁODZIEŻY. Bibljoteka Pedagogiczna Zespołu Rodziców przy Grupie „Zrąb", Warszawa, 1935. Str. 72.

PROF. DR. EUGENJUSZ PIASECKI. KULTURA FIZYCZNA JAKO PROBLEM WYCHOWANIA NARODOWEGO. Odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego" Nr. 4 i 5, 1935, Warszawa. 1935. Str. 8.

DR. MED. I FIL. KAZIMIERZ DĄBROWSKI. PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE SAMODRĘCZENIA (AUTOMUTYLACJI). Nakładem Lekarskiego T-wa Wydawniczego „Przyszłość", Warszawa, 1934. Str. 98.

FRIEDRICH LORENTZ, ADAM FISCHER, TADEUSZ LEHR-SPŁAWIŃSKI. KASZUBI, KULTURA LUDOWA I JĘZYK. Wydawnictwo Instytutu Bałtyckiego, Toruń, 1934. Str. 306.

Z. SCHULBAUMÓWNA, A. RAPAPORT. XENOPHON ŻOŁNIERZ-HISTORYK. Nakładem „Filomaty", Lwów, 1935. Str. 64.

REDAKCJA „OŚWIATY I WYCHOWANIA".

OD DNIA 1 KWIETNIA 1935 R. ADMINISTRACJA I EKSPEDYCJA DZIENNIKA URZĘDOWEGO ORAZ OŚWIATY I WYCHOWANIA MIEŚCIĆ SIĘ BĘDZIE: Warszawa, ul. Chocimska 4 — Konto w P. K. O. Nr 141751.

POD TYM ADRESEM NALEŻY ZWRACAĆ SIĘ W SPRAWACH PRENUMERATY, UMIESZCZANIA OGŁOSZEŃ — I TAM PRZESYŁAĆ PIENIĄDZE ZA PRENUMERATĘ.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 75085.